Luc Fivaz

L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois

Analyse de pratiques enseignantes tirées d'un dispositif d'accompagnement de type collaboratif



Luc Fivaz

L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois

Ce livre construit *l'agir littéraire* dans la perspective actionnelle par une médiation des travaux francophones et germanophones menant à une démarche méthodologique, l'*apprentissage littéraire*.
Dans une démarche collaborative, un dispositif d'accompagnement est négocié avec quatre enseignants-étudiants pour pouvoir expérimenter leurs pratiques enseignantes actionnelles. Les données sont analysées dans une visée compréhensive basée sur l'étude de contenu thématique.
Les résultats montrent des pratiques impliquant les apprenants se dirigeant vers un agir littéraire pluriméthodologique. Les tâches proposées s'inscrivent dans un continuum d'une perspective non intégrative vers une perspective intégrative des activités langagières.

Luc Fivaz est chargé d'enseignement pour la didactique de l'allemand à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Durant dix ans, il a été enseignant d'allemand et praticien formateur dans un gymnase vaudois. Ses travaux portent sur la didactique de la littérature en langues étrangères et sur l'articulation théorique-pratique dans la formation des enseignants d'allemand langue étrangère.

www.peterlang.com

L’agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d’allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois

Luc Fivaz

L’agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d’allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois

Analyse de pratiques enseignantes tirées d’un dispositif d’accompagnement de type collaboratif


PETER LANG
Bern · Berlin · Bruxelles · New York · Oxford

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek
La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans
la Deutsche Nationalbibliographie ; les données bibliographiques
détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse
http://dnb.d-nb.de.

Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2021



Cette publication est publiée avec l'aimable soutien de la
Haute école pédagogique du canton de Vaud.

D 17
ISBN 978-3-0343-4526-2 (Print)
E-ISBN 978-3-0343-4531-6 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-0343-4532-3 (EPUB)
DOI 10.3726/b20790

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.





Peter Lang Group AG
Editions scientifiques internationales
Berne 2023

www.peterlang.com

À mes proches

Vorwort

Fragen der Literaturdidaktik haben im Fach Deutsch als Fremdsprache lange eine untergeordnete Rolle gespielt, vor allem im Kontext des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in der Schule. Hier hat sich in den letzten Jahren einiges bewegt, wie die 2011 erschienene 46. Ausgabe der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* zum Thema «Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht » oder der Themenschwerpunkt der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* (Altmayer/ Dobstadt/Riedner 2014) zeigen.

Es überrascht daher nicht, dass dem Lernen mit literarischen Texten an den Internationalen Deutschlehrertagungen 2017 in Fribourg und 2022 in Wien nun eine bedeutendere Rolle zuerkannt wird (z.B. die Beiträge in Peyer, Studer, Thonhauser 2019). Auch das kürzlich erschienene *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (*Altmayer et al. 2021) widmet diesen Fragen erfreulicherweise eine ganze Sektion. Dies ist auch ein Indiz dafür, dass sich das Fach nun wesentlich stärker für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in der Schule interessiert, und hier spielen die literarischen Texte gerade in der Oberstufe nicht erst seit kurzem eine wichtige, ja teilweise dominante Rolle.

Luc Fivaz legt mit seiner Dissertation in genau diesem, im Fach noch wenig präsenten Bereich eine Untersuchung vor, die den fremdsprachlichen Literaturunterricht im Kontext der Handlungsorientierung untersucht. Die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im frankophonen Raum der Schweiz war bis in die 90iger Jahre des letzten Jahrhunderts ein beinahe weisser Fleck auf der Landkarte der Forschung. Nach frühen Arbeiten (von Flühe-Fleck 1984 und Diehl et al. 2000), intensiviert sich die Forschung zum Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache in Westschweizer Schule in den ersten beiden Jahrzehnten des neuen Jahrhunderts (z.B. Jacquin 2008) und interessiert sich auch für soziohistorische Bestandsaufnahmen (Noverraz 2008, Extermann 2013 und 2017). Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Arbeiten an und leistet einen wertvollen Beitrag zu einem vertieften Verständnis dieses Lehr und Lehrkontexts, indem sie den gymnasialen Deutschunterricht im Westschweizer Kanton Waadt in den Blick nimmt.

Eine kritische Aufarbeitung theoretischer Ansätze der deutsch- und französischsprachigen Forschung begründet nach Fivaz ein neues didaktisches Konzept: das *agir littéraire.* Der Autor schliesst mit dieser Begriffswahl terminologisch an die wegweisenden Arbeiten von Christian Puren (z.B. Puren 2015) an, die auf innovative Weise mit deutschsprachigen Arbeiten in Beziehung gesetzt werden. Die Beschreibung von 14 Komponenten dieses *agir littéraire,* mit anderen Worten des sprachlichen Handelns in diesem spezifischen Bereich der literaturbezogenen Textarbeit in der Schule, sind ein zentrales theoretisches Ergebnis der Arbeit. Es handelt sich in diesem Sinne daher nicht nur um ein methodisch-didaktisches Konzept, sondern um die Beschreibung eines neuen spezifischen Kompetenzbereichs. Eine systematische chronologische Analyse der literaturdidaktischen Ansätze im Rahmen der Methodengeschichte der Fremdsprachendidaktik, die der Autor zudem durch historische Dokumente der Waadtländer Bildungspolitik illustriert, liefert überzeugende Argumente für eine Konturierung des innovativen Potentials handlungsorientierten Literaturunterrichts.

Die Erprobung im Rahmen einer kollaborativ angelegten qualitativen empirischen Untersuchung im Bereich des gymnasialen Unterrichts führt zu aufschlussreichen Einsichten zur Umsetzung und Umsetzbarkeit der Handlungsorientierung in diesem Lehr- und Lernkontext. Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Implikation der Lernenden zusammen mit methodischer Pluralität und einer integrativen Arbeit an sprachlichen Fertigkeiten zu den Kernelementen handlungsorientierten Literaturunterrichts gehört. Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrer:innen ist hervorzuheben, dass die Daten dokumentieren, wie komplex sich die Integration des Ansatzes in das didaktischen Repertoire angehender Lehrer:innen darstellt. Die Darstellung der Traditionen und Entwicklungslinien des gymnasialen Literaturunterrichts in der Westschweiz erweist sich hier als besonders wertvoll. Die Daten legen nahe, dass die Umsetzung des *agir littéraire* im Rahmen der beobachteten Unterrichtssequenzen mit einer Infragestellung von lernbiografisch begründeten Vorstellungen zur Textarbeit mit Literatur einhergeht.

Die handlungsorientierte Arbeit mit und an literarischen Texten kann im Fremdsprachenunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Textkompetenz leisten, da gerade die Fremd-Sprachlichkeit dieser Texte zu einer verstärkten Reflexion der sprachlichen Dimension des Lernens einlädt. Dies ist jedoch nur ein Aspekt der vielfältigen Lehr- und Lernprozesse, die Literaturarbeit auslösen kann, wenn sie von den Lernenden als sprachliches und kulturelles Handeln erlebt wird, indem sie als Akteure neue (erzählte) Welten erschliessen und die fremde Sprache

Deutsch auf diese Weise nicht als grammatischen Lerngegenstand, sondern als Tor zu vielfältigen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen erleben.

Britta Hufeisen, Technische Universität Darmstadt, März 2022
Ingo Thonhauser, HEP Vaud, März 2022

Literatur

Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Eds.). (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden*. Berlin: Metzler.

Altmayer, C., Dobstadt, M., & Riedner, R. (2014). Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Deutsch als Fremdsprache, 51* (1), 3–9.

Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Dobstadt, M., & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch, 44*, 5–14.

Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940).* Neuchâtel : Éditions Alphil.

Extermann, B. (2017). *Histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande, 1725–1945*. Neuchâtel : Alphil.

Jacquin, M. (2008). *La construction du sens d'un texte par des lecteurs d'une langue étrangère : de l'enseignement à l'utilisation de stratégies de lecture dans un contexte didactique d'allemand L2.* (Dr), Université de Genève, Genève. Retrieved from http://archive-ouverte.unige.ch/unige:637

Noverraz, D. (2008). *La formation des maîtres dans le canton de Vaud : du XVIe siècle au XXIe siècle*. Yens sur Morges : Cabédita.

Peyer, E., Studer, T., & Thonhauser, I. (Eds.). (2019). *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. Berlin: ESV Verlag.

Puren, C. (2015). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », pp. 13–34 in : In D. Vigneron,

D. Vandewoude & C. PIineira-Tresmontant (Eds.), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication* (pp. 13–34). Arras : Artois Presses Université.

von Flühe-Fleck, H. (1994). *Deutschunterricht in der Westschweiz. Geschichte - Lehrwerke - Perspektiven*. Aarau, Frankfurt a. M., Salzburg.

Résumé

Dans le contexte de la politique éducative suisse et européenne, l'enseignement-apprentissage orienté vers le développement d'une compétence littéraire ne fait pas l'unanimité dans les gymnases vaudois. Cela s'explique en partie par le manque de considération didactique et méthodologique de l'objet littéraire dans la perspective actionnelle en vigueur.

Pour pallier cette lacune, la recherche doctorale construit l'*agir littéraire dans la perspective actionnelle* en tenant compte d'une triple dimension diachronique, sociale et didactique pour aboutir à une démarche méthodologique, l'*apprentissage littéraire*. C'est ainsi que ces notions se déterminent dans un paradigme de l'adéquation/addition caractérisé par un rapport de rupture et de continuité avec les méthodologies antérieures.

La médiation des travaux francophones et germanophones, connexes au contexte de la recherche, permet ainsi d'amorcer l'épistémologie de la didactique de la littérature allemande langue étrangère dans le canton de Vaud.

Dans une démarche collaborative, il a été négocié avec quatre enseignants-étudiants volontaires d'allemand du gymnase un dispositif d'accompagnement leur permettant d'expérimenter leurs pratiques enseignantes en lien avec le paradigme actionnel. Les données issues de leurs pratiques effectives et des réflexions y relatives ont été analysées dans une visée compréhensive basée sur l'analyse de contenu thématique.

Les résultats montrent des pratiques impliquant les apprenants et se dirigeant vers un agir littéraire pluriméthodologique. Les tâches de production et d'interaction proposées s'inscrivent sur un continuum d'une perspective non intégrative vers une perspective intégrative des activités langagières.

Zusammenfassung

Im Kontext der schweizerischen und europäischen Bildungspolitik findet der kompetenzorientierte Literaturunterricht an den Gymnasien des Kantons Waadt keine allgemeine Zustimmung. Das liegt zum Teil an der fehlenden didaktischen und methodischen Berücksichtigung der Literatur in dem aktuellen handlungsorientierten Ansatz.

Um diesen Mangel zu beheben, konzipiert die vorliegende Studie das *agir littéraire* im Rahmen des handlungs-orientierten Ansatzes, indem eine diachrone, eine soziale und eine didaktische Dimension berücksichtigt wird, um zu einem methodologischen Ansatz des literarischen Lernens zu kommen. So werden *agir littéraire* und *literarisches Lernen* in einem Paradigma der Angemessenheit/Ergänzung bestimmt, das gleichzeitig durch Bruch und Kontinuität in Bezug auf vorhergegangene Methoden des Fremdsprachenunterrichts charakterisiert ist.

Die Vermittlung zwischen französisch- und deutschsprachigen Forschungstraditionen, ermöglicht es, die Literatur- Didaktik Deutsch als Fremdsprache im Kanton Waadt epistemologisch zu begründen.

Für den empirischen Teil wurde in einem kollaborativen Prozess ein Mentoring-Programm mit vier freiwilligen zukünftigen Gymnasiallehrern ausgehandelt. Dieses ermöglichte den Teilnehmern eine Erprobung des handlungs- orientierten Ansatzes in ihrer Unterrichtspraxis.

Die Resultate aus der Unterrichtspraxis und die Ergebnisse der Reflexionen über diese Erprobung wurden auf der Grundlage einer thematischen qualitativen Inhaltsanalyse umfassend analysiert.

Die Ergebnisse zeigen eine Unterrichtspraxis, die die Lernenden einbezieht und sich zu einem methodischen Pluralismus des *agir littéraire* entwickelt. Die vorgeschlagenen Produktions- und Interaktionsaufgaben situieren sich im Bereich der Sprachaktivitäten auf einem Kontinuum, das von einer nicht-integrativen bis hin zu einer integrativen Perspektive verläuft.

Abstract

In the context of Swiss and European educational policy, the teaching of literature within a framework focusing on competences is not unanimously supported in the upper secondary schools in the Canton of Vaud. This is partly due to the fact that the didactic and methodological implications of teaching literature within the current action-oriented perspective are not part of the discussion.

To fill this gap, this doctoral research proposes to conceptualise the *agir littéraire* within the action-oriented approach by taking into account diachronic, social and didactic dimensions in order to arrive at a methodological approach: *l'apprentissage littéraire*. In doing so, these notions are determined in a paradigm of appropriateness/complementarity that is simultaneously characterised by rupture and continuity in relation to previous methods of foreign language teaching.

The mediation of French- and German-speaking concepts, related to the context of the research, makes it possible to establish an epistemological foundation for the teaching of literature in German as a foreign language in the canton of Vaud.

For the empirical part, a mentoring programme was negotiated in a collaborative process with four volunteer future secondary school teachers. This enabled the participants to test the action-oriented approach in their teaching practice. The data, gained from actual teaching practices and reflections on these practices, were analysed with a comprehensive approach based on thematic content analysis.

The results show practices involving learners and moving towards a plurimethodological concept of *agir littéraire*. The proposed production and interaction tasks are on a continuum from a non-integrated to an integrated perspective of language activities.

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent tout particulièrement à Madame la professeure Britta Hufeisen et Monsieur le professeur Ingo Thonhauser qui ont accepté la co-direction de ma thèse et de m'accompagner durant ce long processus de recherche. Leurs compétences ont nourri ma réflexion et m'ont permis d'aboutir à ce résultat.

Je remercie également Madame la professeure Michèle Knodt et Madame la professeure Andrea Rapp pour leur participation au jury.

Je suis infiniment reconnaissant envers les quatre participantes du dispositif d'accompagnement, Gesa, Nina, Paola et Sonia, sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Leur participation volontaire et leur engagement m'ont profondément touché et ont montré à quel point elles étaient désireuses de se former.

Une grande reconnaissance à Marcos pour ses commentaires et conseils si pertinents ainsi que sa disponibilité sans faille jusqu'à la fin.

Ma gratitude à Hideki de m'avoir accompagné dans l'aventure *Latex* jusqu'au bout.

Je n'oublie pas tous les collègues de l'unité UER LC de la HEP Vaud, les ex collègues du gymnase du Bugnon ainsi que les enseignants-étudiants qui ont fait avancer ma réflexion grâce à nos discussions.

Merci à toutes celles et ceux qui de façon directe ou indirecte ont pu contribuer à cette recherche par leur soutien, conseils, lectures, critiques.

Un grand merci à ma famille pour son soutien précieux et sa réconfortante présence.

Je ne serai jamais assez reconnaissant envers Bertrand Daniel qui a toujours cru en moi et qui m'a toujours soutenu ainsi que pour les nombreuses relectures.

Liste des principales abréviations

2Cr2D	Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire
AC	Approche communicative
ADLES	Association en didactique de langues étrangères en Suisse
C-F-E	Chercheur-formateur-enseignant
CAHR	Conseil académique des hautes écoles romandes de formation des enseignants
CDIP	Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer
COFADIS	Conférence faitière des didactiques des disciplines en Suisse
COHEP	Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DEFR	Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche
DGEP	Direction générale de l'enseignement postobligatoire
EC	Ecole de commerce
ECG	Ecole de culture générale
EE	Enseignants-étudiants
EM	Ecole de maturité
EVM	Ecole vaudoise en mutation
FLE	Français langue étrangère
HEP	Haute Ecole Pédagogique
LESS	Loi sur l'enseignement secondaire supérieur
MA	Méthodologie active
MGT	Méthodologie grammaire-traduction
ORM	Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale
PA	Perspective actionnelle
PEC ECG	Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale
PEC MP	Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle
PEC-MAT	Plan d'études cadre pour les écoles de maturité
PER	Plan d'études romand
PER MR	Plan d'études romand - Maturité professionnelle
PF	Praticien formateur
PT	Perspective traditionnelle
RC	Recherche collaborative
RGY	Règlement sur les gymnases
RRM	Règlement de reconnaissance de la maturité
SPES	Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire
TB	Tableau blanc
TBLT	Task based learning and teaching
TN	Tableau noir
UER LC	Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des langues et cultures de la HEP Vaud

Sommaire

VI. La conclusion

Appendix

L’annexe est disponible en ligne sur notre site web à l’adresse suivante : https://www.peterlang.com/document/1305504
Elle peut être téléchargée dans la section «Résumé».

Table des matières

I. La problématique

II. Le cadre théorique : De l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle à l'agir littéraire dans la perspective actionnelle en langue-culture étrangère

III. La présentation du dispositif d'accompagnement collaboratif

IV. La méthodologie

V. Les pratiques enseignantes

VI. La conclusion

Appendix

L'annexe est disponible en ligne sur notre site web à l'adresse suivante : https://www.peterlang.com/document/1305504
Elle peut être téléchargée dans la section «Résumé».

I. La problématique

> Le cours de littérature reposera avant tout sur la lecture de textes caractéristiques de la pensée et de la poésie germanique. On mènera de pair l'explication de texte et la lecture cursive d'œuvres de plus grande étendue. En sortant du Gymnase, l'élève devra connaître quelques-unes des œuvres les plus importantes et les plus significatives de la littérature allemande.
>
> Archives cantonales vaudoises (1957b), p. 4

Dans cette partie, nous problématisons notre objet de recherche[1]. Pour ce faire, nous commençons par introduire notre travail de recherche et relever un constat général de l'enseignement de la littérature dans les gymnases vaudois (*cf.* chap. 1, p. 35). Après avoir présenté la structure de notre travail (*cf.* chap. 2, p. 43), nous déterminons la finalité de notre recherche (*cf.* chap. 3, p. 45) qui guide notre travail et nous poursuivons cette partie en définissant notre question de recherche (*cf.* chap. 4, p. 47) et nos hypothèses (*cf.* chap. 5, p. 49). Nous précisons ensuite le contexte dans lequel s'intègre notre recherche (*cf.* chap. 6, p. 51).

---

1 Afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé comme genre neutre pour désigner à la fois les femmes et les hommes.

1 Introduction

Le texte littéraire jouit d'une place privilégiée dans l'enseignement gymnasial suisse (Hodel, 2008) notamment de l'allemand dans les gymnases vaudois (Elmiger, 2016), ce qui correspond à l'un des souhaits édictés par la stratégie des langues pour le secondaire 2 (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013). D'ailleurs, si nous nous référons au plan d'études de l'École de maturité du canton de Vaud (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c), nous constatons que dans la partie *Langues vivantes Allemand–Anglais–Espagnol–Italien* (p. 22) les objectifs fondamentaux sont divisés en deux parties, à savoir des objectifs linguistiques et communicatifs et des objectifs culturels et littéraires et que chaque partie est représentée de façon équilibrée puisque chaque catégorie d'objectifs contient sept éléments. De plus, notre expérience d'enseignant d'allemand, de formateur sur le terrain et d'expert dans les gymnases vaudois nous a montré que la littérature était effectivement une partie importante de l'enseignement de l'allemand. Cela est aussi corroboré par le poids important de la littérature dans les épreuves écrites et orales de l'examen de maturité (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007b). À notre connaissance, l'examen de tous les gymnases comporte au moins une partie écrite et/ou orale sur la littérature et la plupart examinent la littérature en production orale et en production écrite (Elmiger, 2016). En outre, nos recherches dans les archives cantonales vaudoises ont montré l'importance du *cours de littérature*, dans les programmes des gymnases vaudois de la fin du 19ème jusqu'au 20ème siècle. Si le texte littéraire fait donc partie de l'enseignement gymnasial, se pose immanquablement la question du *comment l'enseigner ?* Comme le rappelle Falardeau (2002), « [l]a plupart des élèves éprouvent très peu d'appétence pour la littérature. Écrasés par un univers textuel auquel ils ne parviennent à rattacher rien de connu, aucun signe familier, ils rejetteront tout simplement le livre imposé » (p. 6). De plus, notre expérience et nos échanges avec nos collègues concernant le manque d'engagement et d'implication des apprenants qui ne lisent pas ou de moins en moins les textes littéraires proposés dans le cadre scolaire, nous ont poussé au questionnement suivant : *comment faire pour que les élèves lisent ?* ou *comment les impliquer dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire ?* Dans la

même thématique et à plus grande échelle, le canton de Vaud a mis en place dans nonante-trois établissements de l'école obligatoire une action intitulée : *Le bruit des pages* (Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée, 2019). Il s'agissait de « (re)donner goût de la lecture aux jeunes » (État de Vaud, 2019a, p. 1).

Notre questionnement sur les méthodes d'enseignement du texte littéraire ne nous est pas propre mais partagé. Prenons l'exemple du témoignage d'un enseignant d'allemand au sein d'un gymnase vaudois qui a suivi sa formation à la HEP Vaud quatre ans auparavant[2]. À la question de son curriculum en tant qu'élève, il raconte un moment négatif vécu avec un enseignant dont les cours ne l'intéressaient pas et bascule sur la manière d'enseigner la littérature au gymnase :

> Et puis, il y a toute la question de l'enseignement de la littérature qui est importante au gymnase, et comment on doit le faire. Ça ne me semble pas forcément très clair, parce que je suis au début. Mais aussi parce que la manière dont j'ai eu ça au gymnase ne m'a pas entièrement convaincu. Même si ce n'était pas du tout catastrophique. Et puis c'est quelque chose qu'on ne nous a pas appris à la HEP. Ce n'est parfois pas très clair jusqu'où on doit pousser les élèves. Mais pour moi, c'est de plus en plus clair qu'il faut y aller assez fortement, parce qu'on n'est pas une école de langue, mais une école où le contenu a une certaine importance. À la matu, la langue va compter pour une moitié et l'autre moitié, ce sera ce qu'ils diront. Il faut donc développer ces capacités, qui sont également développées dans d'autres branches, qui me semblent fondamentales dans l'enseignement gymnasial et dans l'obtention d'une maturité. Il faut leur donner les moyens de savoir utiliser leur esprit pour réfléchir. Ça me semble être un des premiers objectifs. Un objectif qui me paraît tout aussi important que le développement de leurs capacités linguistiques. (Kreil Magnin, 2018, p. 40)

Ce témoignage est intéressant à plusieurs égards. D'une part, il permet de thématiser les doutes de cet enseignant (*ça ne me semble pas très clair*) concernant l'enseignement de la littérature en mentionnant son manque d'expérience en tant qu'enseignant (*parce que je suis au début*). Notre expérience du terrain nous permet d'appuyer les propos de cet enseignant ainsi que de les généraliser aux étudiants, futurs enseignants, de secondaire 2 de la HEP Vaud, du moins ceux d'allemand. Deuxièmement, il met ses doutes en relation à son vécu face aux méthodes d'enseignement (*la manière dont j'ai eu ça*) lorsqu'il était gymnasien et qui ne l'ont pas *convaincu* ; il questionne en quelque sorte son système

[2] Ses propos ont été recueillis dans le mémoire professionnel d'une future enseignante en formation du secondaire 2 que nous avons expertisé (Kreil Magnin 2018).

de représentation du métier d'enseignant. Ensuite, il relève un point qui nous semble important pour notre objet de recherche, celui de l'absence d'outils didactiques-méthodologiques concernant la façon d'enseigner la littérature (*c'est quelque chose qu'on ne nous a pas appris à la HEP*). Ce point peut être renforcé par le commentaire d'un directeur d'un gymnase vaudois lors d'une enquête de satisfaction réalisée auprès des principaux employeurs des récents diplômés de la HEP Vaud (Hascoët et Ghirinshuti, 2019) arguant que « l'enseignement est encore très traditionnel et frontal et que les enseignant-e-s ne sont pas assez outillé-e-s pour proposer un enseignement plus adapté et personnalisé » (p. 15). S'il est vrai que les deux modules de didactique d'allemand et plus généralement pour toutes les autres langues étrangères (anglais, espagnol et italien) dispensés par l'équipe de l'unité d'enseignement et recherche langue et culture de la HEP Vaud ne proposent pas une attention particulière à l'objet littéraire, cet objet d'enseignement fait partie des thématiques traitées plus spécifiquement lors du deuxième semestre dans une perspective actionnelle. Néanmoins cet enseignant thématise une lacune essentielle de sa formation qui est un manque d'articulation entre la formation théorique et pratique[3]. Notons que cette critique concernant l'objet littéraire faite aux instituts de formation des enseignants n'est pas nouvelle ni réservée à la HEP Vaud pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère. Dufays (2006) relève que dans une enquête menée auprès d'enseignants de français en France en 2004[4] que ces derniers trouvaient que la littérature française « rest[ait] globalement trop peu abordée » (p. 83) dans leur formation. Richard (2004) ajoute même « un manque de connaissances théoriques chez les enseignants » de français langue première (p. 5), ce qui rejoint le témoignage de l'enseignant d'allemand dont nous venons de décrire un extrait.

Ajoutons à cela notre propre expérience de dix ans dans un gymnase vaudois. L'enseignement de l'objet littéraire communément appelé *la littérature* semblait ne pas avoir évolué depuis au moins notre propre

[3] La critique du manque d'articulation entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants n'est pas spécifique à la Haute École Pédagogique (HEP). Dufays (2006) relève que les enseignants de français langue de scolarisation qui ont été formés dans les instituts universitaires de formation des maitres (IUFM) déclarent qu'ils « appren[nent] des méthodes de lecture et un nouveau regard sur la littérature, mais [qu'elle] reste globalement trop peu abordée ou est dévitalisée » (p. 3).

[4] Il s'agit d'une étude menée à l'institut universitaire des Pays de Loire à Nantes par De Beaudrap *et al.* (2004) et intitulée *Images de la littérature et de son enseignement*.

parcours gymnasial en tant qu'élève dans les années 1990 ; l'examen oral étant identique à celui que nous avions vécu : analyse d'un passage d'une œuvre lue durant le parcours gymnasial. Concernant les méthodes d'enseignement, rien ou presque n'était imposé. Les échanges avec les collègues appuyaient notre sentiment que la façon de travailler les textes littéraires n'avait pas changé : le choix de textes se voulait représentatif de la littérature germanique classique. D'ailleurs trois textes que nous avions lus lorsque nous étions élève dans un gymnase vaudois (*Der Besuch der alten Dame* de F. Dürrenmatt, *Jugend ohne Gott* de O. von Horváth et *Homo Faber* de M. Frisch) nous ont été conseillés lorsque nous étions enseignant. Quant à la lecture, il s'agissait principalement d'une lecture analytique sous forme de questionnaire du livre divisé en plusieurs tranches à lire chaque semaine.

Quant à l'impact de cette façon de faire sur les élèves, nous avions l'impression qu'au fur et à mesure des années, ils lisaient de moins en moins ou alors la version traduite en français. Durant les évaluations, nous relevions souvent exactement ce que nous avions dit en classe. Une forme de lassitude est peu à peu apparue. Nous avions l'impression que les élèves n'apprenaient pas mais *recrachaient* nos propos lors des discussions ou des évaluations. Comme l'étudiant cité ci-dessus, nous nous sentions en outre démuni. Nous n'avions pas les ressources à disposition pour remédier à cet échec. Cette impression coïncide avec les propos de Feld-Knapp (1996), repris par Ünal (2010), relatant l'enseignement de la littérature dans une perspective centrée sur le texte et l'enseignant :

> Im Rahmen der Unterrichtspraxis ergab sich daraus, dass der literarische Text bei der Textarbeit im Mittelpunkt stand. In einem Lehrerzentrierten Unterricht sollten die auf die Textinterpretation beziehenden Fragen beatnwortet werden, wobei die richtige Bedeutung im Text enthalten war. Der Schüler als Leser selbst war passiv und verstand den Text als etwas Statisches, Abgeschlossenes richtig oder falsch. (p. 5–6)

Cette forme de passivité que relève Feld-Knapp est également partagée par Defays *et al.* (2014) pour le français langue étrangère (FLE) :

> La matière *littérature* impressionne très souvent les apprenants de FLE convaincus qu'elle suppose, pour être pleinement appréciée, une maîtrise de la langue, des connaissances culturelles, des efforts intellectuels supérieurs à ceux réclamés par un document informatif classique. Cette mise à distance d'un contenu littéraire (qui peut autant s'expliquer par la révérence que par la non-familiarité ou l'indifférence) peut les amener également à adopter une position de passivité, qui entre en totale contradiction avec des objectifs communicatifs, ou qui rendrait artificiel le résultat. (p. 29)

C'est à la suite de ce constat répété de passivité des apprenants après quelques années d'enseignement que nous avons décidé de faire une recherche doctorale dans l'accompagnement des pratiques des enseignants concernant l'objet littéraire ; ceci afin de trouver d'autres pistes didactiques et méthodologiques. Notre posture d'assistant diplômé à la HEP Vaud nous ayant donné accès à la formation des futurs enseignants, nous avons profité de partager notre propre formation avec les étudiants d'allemand du gymnase. Au moyen de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement, nous souhaitons que les étudiants expérimentent l'enseignement de l'objet littéraire dans une perspective actionnelle (PA). En effet, par cette perspective prônée par la politique éducative suisse et européenne que nous voulons nous-mêmes expérimenter, nous pensons apporter une solution pour donner des pistes didactiques concrètes aux futurs enseignants d'allemand du gymnase. Du point de vue de notre recherche, nous désirons comprendre ce que signifie cet enseigne ment de l'objet littéraire dans la PA pour construire un savoir sur la pratique et ainsi articuler la théorie et la pratique.

En effet, comme le rappelle Richard (2004), « [l]'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires est surtout lié à une *pratique* » (p. 5). S'intéressant à la littérature en tant qu'objet d'enseignement, nous poursuivons le but de théoriser certaines pratiques effectives de l'enseignement-apprentissage gymnasial concernant l'objet littéraire en classe d'allemand, langue étrangère.

Il nous semble d'autant plus important d'offrir la possibilité d'articuler l'accompagnement théorique et pratique des enseignants-étudiants (EE)[5] en formation initiale car selon un rapport sur la profession de maitre et maitresse d'enseignement du post-obligatoire[6] où près de la moitié des

---

[5] Précisons que notre recherche de type collaborative, où le monde de la recherche et le monde professionnel s'associent, nous préférons éviter les termes *étudiant* ou *stagiaire*. Ils sont en effet utilisés dans l'institution HEP Vaud pour faire référence au rôle de participant de la formation théorique dispensée durant les modules (*étudiant*) et au rôle de participant de la formation pratique dispensée dans les établissements scolaires et professionnelles du canton (*stagiaire*). Ces deux termes indiquent clairement un clivage entre ces deux pôles de formation. Nous privilégions donc le terme emprunté par Simons (2012) d'*enseignant-étudiant* aux termes *étudiant* ou *stagiaire*.

[6] Ce rapport a été mandaté par le département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud. Il consiste en un questionnaire envoyé à tous les enseignants de gymnase en activité durant novembre 2010 et juin 2011 (1134 enseignants au total) et de 13 entretiens individuels réalisés par des volontaires sélectionnés sur la base de leurs commentaires. Ce rapport réalisé par un comité scientifique (Fassa, 2012) relate sous le titre « être prof de gymnase, c'est quoi ? » l'avis des enseignants de gymnase quant à leur profession.

enseignants ont répondu à ce questionnaire (Fassa, 2012, p. 3), les enseignants de gymnase privilégient l'auto-formation au moyen de *lectures dans le domaine de l'enseignement* (p. 7), ce qui montre « l'attachement des profs de gymnase à leur autonomie » (p. 8). D'ailleurs cette autonomie est une caractéristique essentielle des enseignants de gymnases vaudois aussi bien dans leurs méthodes d'enseignement que pour l'élaboration des examens qui est de la responsabilité de chaque directeur de gymnase. Dans un rapport au sujet de la formation gymnasiale (Eberle et Brüggenbrock, 2013), les auteurs relèvent qu'il s'agit d'une « particularité du système suisse : contrairement à presque tous les autres pays, la Suisse n'organise pas de manière centralisée ses examens de maturité et ne les a pas standardisés » (p. 5). De plus le système helvétique se caractérise par une formation des enseignants basée sur la pédagogie de l'alternance (Vanhulle *et al.*, 2007). La formation initiale représente donc l'occasion idéale d'instaurer l'articulation théorie-pratique pour prendre en considération d'une part non seulement les savoirs théoriques mais aussi les savoirs pratiques issus de l'expérience des enseignants faisant partie des « savoirs enseignants » (Causa, 2014, p. 143–146). D'autre part, se pencher sur l'alternance permet d'éviter que les « propositions théoriques [qui] se sont multipliées ces dernières années (…) [soit sans] incidences dans le matériel pédagogique » (Cuq et Gruca, 2017, p. 371).

Nous rejoignons ainsi l'idée que l'articulation théorique-pratique sur la base d'un modèle collaboratif permet une circulation des savoirs théoriques et pratiques rapprochant le monde des académiciens et des praticiens (Desgagné, 1997, 2001, 2007 ; Desgagné *et al.*, 2001). C'est pourquoi l'accompagnement des pratiques enseignantes au sein d'un dispositif négocié par tous les acteurs nous semble profitable autant pour la recherche que pour la pratique. De cette façon, nous pensons réduire le décalage entre le monde académique et le monde professionnel en dépassant la conception classique que la science prescrit la théorie et le terrain applique dogmatiquement ces règles édictées. Il ne s'agit en effet non pas de transformer les pratiques par une application des courants théoriques mais plutôt par une expérimentation pratique et réflexive accompagnée, car trop souvent les innovations théoriques ont peu d'impact sur le terrain ou mettent beaucoup de temps à s'implanter (Schneuwly *et al.*, 2009). En outre, une étude présentant un état des lieux de la situation dans les gymnases suisses montre également une distanciation voulue par les praticiens :

> [O]n observe dans le corps enseignant l'émergence d'un mouvement opposé à tout nouveau changement édicté par les autorités centrales, dont les tenants contestent la nécessité de réformes supplémentaires et font confiance

> à l'expertise des enseignantes et enseignants, basée sur leur professionnalité, et à leur capacité de renouvellement. (Eberle et Brüggenbrock, 2013, p. 7)

C'est dans ce champ de tension que nous souhaitons contribuer à réunir la recherche et le terrain. Qui plus est, la part conséquente de l'enseignement-apprentissage attribuée à l'objet littéraire dans les gymnases vaudois nous incite encore plus à trouver une entente pour que finalement les apprenants en soit bénéficiaire.

2 Structure du travail

Notre recherche est organisée en six parties.

Dans la première partie (*cf.* partie I, p. 33), nous présentons d'abord notre but et nos objectifs de recherche (*cf.* chap. 3, p. 45), notre question de recherche (*cf.* chap. 4, p. 47) et nos hypothèses (*cf.* chap. 5, p. 49). Nous terminons cette partie par une contextualisation de notre recherche (*cf.* chap. 6, p. 51) en précisant la situation de formation des enseignants dans le canton de Vaud (*cf.* sect. 6.1, p. 51) et de celle des gymnases vaudois (*cf.* 6.2, p. 58).

Dans la deuxième partie (*cf.* partie II, p. 101), nous présentons le cadre théorique. Premièrement, nous expliquons l'état des recherches en didactiques disciplinaires dans notre contexte de recherche (*cf.* chap. 7, p. 105) pour situer notre ancrage épistémologique. Nous explicitons dans un deuxième temps la construction de la notion central d'*agir littéraire* (*cf.* chap. 8, p. 113). Cela nous permet de préciser, en trois moments et sur la base de quatorze composantes (*cf.* sect. 8.3, p. 127), l'agir littéraire dans les différentes constructions méthodologiques antérieures à la PA : dans la méthodologie grammaire-traduction (MGT) (*cf.* chap. 9, p. 157), puis dans la méthodologie active (MA) (*cf.* chap. 10, p. 173), et enfin dans l'approche communicative (AC) (*cf.* chap. 11, p. 189). Nous synthétisons à la suite de cela ces trois approches méthodologiques par l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle (PT) (*cf.* chap. 12, p. 205). Nous développons plus en détails l'agir littéraire dans la PA (*cf.* chap. 13, p. 211) qui représente le point de départ de la notion de l'agir littéraire et le point de comparaison entre les agirs littéraires des différentes constructions méthodologiques. Nous terminons cette partie par une synthèse comparant l'agir littéraire dans la PT et dans la PA (*cf.* chap. 14, p. 285).

Dans la troisième partie (*cf.* partie III, p. 291), nous exposons le dispositif d'accompagnement collaboratif. Nous commençons par la démarche collaborative dans lequel s'inscrit notre dispositif (*cf.* chap. 15, p. 293). Nous poursuivons avec la présentation de notre dispositif d'accompagnement (*cf.* sect. 16, p. 305) avant de faire une synthèse de cette partie (*cf.* chap. 17, p. 341).

Dans la quatrième partie (*cf.* partie IV, p. 343), nous présentons la méthodologie. Nous commençons par la méthode d'analyse des données (*cf.* chap. 18, p. 345) puis de la collecte des données (*cf.* chap. 19, p. 359)

et enfin du codage des données (*cf. chap.* 20, p. 377). Nous terminons par une synthèse de notre méthodologique (*cf.* chap. 21, p. 389).

Dans la cinquième partie (*cf.* partie V, p. 391), nous présentons la partie empirique concernant les pratiques enseignantes. Premièrement, nous exposons les résultats de notre recherche (*cf.* chap. 22, p. 393). La section 22.1 (p. 393) porte sur les résultats concernant le premier bloc de la question de recherche (signification expérimentée). La section suivante (22.2, p. 404) concerne les résultats en lien avec le deuxième bloc de la question de recherche (signification réflexive). Deuxièmement, le chapitre 23 (p. 419) est consacré à l'interprétation des résultats de chaque participante en tenant compte de l'analyse de leur première leçon suivie de l'entretien. Troisièmement, le chapitre 24 (p. 545) est dédié à la discussion sur la base de la présentation et de l'interprétation des résultats. La section 24.1 (p. 545) répond au premier bloc de la question de recherche (signification expérimentée). La section 24.2 (p. 568) porte sur le deuxième bloc de la question de recherche (signification expérimentée).

Dans la sixième partie (*cf.* partie VI, p. 581), nous concluons notre recherche. Nous commençons par synthétiser nos réponses à nos questions de recherche en répondant à nos trois hypothèses de départ (*cf.* chap. 25, p. 583). Nous poursuivons en dégageant les apports et les limites de notre recherche (*cf.* chap. 26, p. 593). Nous terminons par les perspectives et desiderata (*cf.* chap. 27, p. 601).

3 But et objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but de réduire le décalage entre le monde académique et le monde de l'enseignement. Pour ce faire, nous souhaitons articuler les dimensions théorique et pratique de l'objet littéraire par la co-construction d'un savoir sur la pratique. C'est en effet à partir de l'examen des pratiques effectives et des analyses réflexives y relatives des EE à la HEP Vaud que nous souhaitons y parvenir au moyen d'un dispositif d'accompagnement.

L'objectif général de notre recherche réside par conséquent dans la production de savoirs « *sur* et *pour* la formation » (Gagnon et Balslev, 2012, p. 150) des enseignants au travers d'une recherche collaborative (RC) à double dimension : formative et recherche. Nous poursuivons donc des objectifs doubles.

D'un côté, des objectifs de formation concernant le développement professionnel des futurs enseignants sur la base de leur propres pratiques effectives et analyses réflexives de l'objet littéraire en classe d'allemand langue étrangère. La dimension formative permettra de les accompagner dans leurs pratiques effectives en favorisant un va-et-vient entre leurs pratiques et le point de vue théorique adopté par le module de didactique des langues et cultures étrangères de la HEP Vaud, en particulier concernant la PA, fil rouge du deuxième semestre.

De l'autre côté, nous poursuivons des objectifs de recherche relatifs à la production de savoirs scientifiques au sujet des pratiques enseignantes. Pour atteindre ces objectifs, l'examen des pratiques des EE et de leurs analyses réflexives se basent premièrement sur leurs pratiques effectives basées sur des leçons effectivement enseignées dans le contexte des gymnases du canton de Vaud[7]. Deuxièmement, les pratiques effectives sont appréhendées durant le deuxième semestre de la formation, moment où la PA est thématisée lors du module, soit lors du grand cours et du séminaire de didactique des EE.

---

[7] Une EE ayant participé à notre dispositif d'accompagnement a effectué son stage dans une École de commerce de Genève. Bien que le contexte institutionnel fusse différent, elle a effectué toute sa formation dans les mêmes conditions que ses collègues.

Dans une démarche collaborative à visées formative et de recherche, nous nous efforçons d'analyser l'activité enseignante (Durand, 2006) au travers de l'expérimentation et de la conscientisation pour avoir accès aux processus de construction (Altet, 2001 ; Schneuwly, 2014). Dans un premier temps, nous prenons en considération les pratiques effectives des praticiens (Bourassa *et al.*, 1999) pour saisir la manière dont ils manifestent l'objet littéraire dans la PA. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à appréhender le sens que ces praticiens donnent à leurs pratiques (Proulx, 2013) au travers de leur réflexion. La mise en relation de l'expérimentation et de la conscientisation (Desgagné, 2007) nous permettra de co-construire un savoir sur la pratique en collaboration avec les praticiens.

Les objectifs peuvent être formulés de la manière suivante :

- Objectifs de formation
  1. Accompagner les EE dans leur pratique enseignante au moyen d'un dispositif d'accompagnement
     - Mettre en œuvre l'objet littéraire dans la PA
     - Analyser ses propres pratiques enseignantes
     - Favoriser le lien théorique-pratique en donnant du sens à sa pratique
  2. Documenter la réflexion sur l'amélioration de la formation des enseignants
- Objectifs de recherche
  1. Analyser le contenu significatif des pratiques enseignantes
     - Explorer la mise en pratique de l'agir littéraire
     - Examiner la signification que donnent les EE à leur pratique effective

4 Question de recherche

Notre question de recherche peut être formulée de la manière suivante : quelle est la signification de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle pour les enseignants-étudiants d'allemand au secondaire 2 participant à un dispositif d'accompagnement ?

Nous décomposons notre question de recherche en deux blocs :

1. D'une part, nous nous intéressons à la signification expérimentée des EE au travers de leurs pratiques effectives de l'objet littéraire dans la PA. Nous cherchons à répondre à la question suivante : quelle est la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA des EE ? Il s'agit de comprendre comment les EE mettent en œuvre les huit composantes de l'agir littéraire issues de l'opérationnalisation de notre cadre théorique.
2. D'autre part, nous nous focalisons sur l'activité réflexive, la conscientisation par la mise à distance, de l'expérimentation de l'objet littéraire dans la PA par les EE. Par l'activité réflexive des EE, nous dégageons trois volets de réflexion reliés par la question suivante : quelle est la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA des EE ?
   - Le premier concerne les types réflexifs selon les catégories de questions posées. Nous tentons de répondre aux deux questions suivantes :
     - Comment les catégories réflexives se manifestent-elles dans leur discours ?
     - A quel(s) paradigme(s) de l'agir littéraire se rapportent-elles ?
   - Le deuxième axe prend en compte la réflexion sur les niveaux d'analyse micro (activités) ou macro-structurels (la leçon dans son ensemble) que nous traduisons par la question suivante :
     - La réflexion porte-elle sur les activités isolées de la leçon ou de la leçon dans son ensemble ?
   - Le dernier axe s'intéresse aux contenus réflexifs de l'agir littéraire. Nous l'exprimons par la question suivante :
     - Dans quelle mesure les composantes de l'agir littéraire sont-elles considérées ?

5 Hypothèses

Nous partons des trois constats suivants :

Premièrement, la PA représente un paradigme théorique peu (re) connu dans les gymnases vaudois et encore moins pour ce qui concerne l'objet littéraire.

Deuxièmement, le dispositif d'accompagnement que nous avons mis en place requiert de la part des participantes de mettre en œuvre l'agir littéraire dans la PA.

Troisièmement, l'entrée didactique de la PA est complexe (Godard, 2015 ; Puren, 2001) et très éloignée de la perspective traditionnelle.

De ces constats, nous formulons trois hypothèses. Les participantes signifient en effet l'agir littéraire dans la PA comme :

1. favorisant l'implication des apprenants dans une forme sociale de travail coopérative par la guidance de l'enseignant.

   En effet, les apprenants sont participatifs dans la construction du sens du corpus littéraire dans la PA au moyen de tâches. Quant à l'enseignant, il s'émancipe de son rôle de transmetteur de savoirs pour faciliter la réception du corpus littéraire (Puren, 1999). Cela se révèle par la mise en place de modalités de travail plus collaboratives et moins frontales, comme dans la PT, permettant de centrer la réception du corpus littéraire sur l'activité lectorale (Dufays *et al.*, 2015) ainsi que sur le sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004).

   Cette première hypothèse repose également sur les préoccupations des participantes de notre dispositif d'accompagnement, soulevées dans leur journal de bord au sujet de leurs attentes (*cf.* annexe H, p. 965) concernant le dispositif d'accompagnement. Elles ont en effet relevé la passivité de leurs apprenants concernant l'objet littéraire et l'envie de tester de nouvelles méthodes pour les impliquer plus intensément dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire.

2. étant plurimethodologique.

   La PA s'inscrit effectivement dans le paradigme de l'adéquation/addition (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) que Nünning et Surkamp

(2016) développent par le pluralisme méthodologique (*methodischer Pluralismus*). L'agir littéraire dans la PA prend donc en considération les éléments pertinents de l'agir littéraire dans la PT en fonction des tâches à réaliser. Il ne s'agit plus de proscrire les constructions méthodologiques antérieures dans une logique de l'optimisation (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) où la PA se substituerait à ce qui a été fait dans le passé, mais plutôt d'emprunter certains de ces éléments méthodologiques et de les intégrer dans le paradigme actionnel selon les intentions didactiques des enseignants.

3. articulant les activités langagières dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001).

   La didactique des langues étrangères prône en effet un agir littéraire en trois temps (Cuq et Gruca, 2017 ; Hallet et Königs, 2013 ; Hallet *et al.*, 2015 ; Nieweler, 2019 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Riportella, 2006 ; Ünal, 2010) : un temps avant, pendant et après la lecture. Cette façon de découper l'activité littéraire permet de mettre en rapport les activités liées à la lecture littéraire (pendant) avec d'autres activités productives, interactives ou de médiation (après la lecture). C'est un rapport d'interactivité (*Interaktivität*) (Krumm, 2001) des activités langagières qui est mis au service de l'agir littéraire.

6 Contextualisation

Notre étude portant sur un contexte spécifique restreint, à savoir l'enseignement gymnasial de l'objet littéraire de langue-culture allemande, il nous parait primordial de préciser l'environnement. De plus, nous montrons dans une visée historico-politique comment la formation des EE au secondaire 2 dans le canton Vaud a évolué. Nous décrivons aussi brièvement l'enseignement gymnasial, afin d'appréhender la culture enseignante vaudoise des gymnases. À ce propos, nous nous appuyons sur l'ouvrage de Noverraz (2008) ainsi que l'interview que ce dernier nous a accordé (Noverraz, 2017)[8]. Enfin, cet ancrage contextuel représente l'occasion de préciser les fondements épistémologiques de notre recherche.

6.1 Formation des enseignants vaudois pour le secondaire 2

La formation des enseignants dans le canton de Vaud est marquée à ses débuts par une distinction nette entre la formation du primaire (assurée par l'École normale) et celle du secondaire (assurée en grande partie par l'Université de Lausanne). Dans ce chapitre, nous nous focalisons sur la formation des enseignants au niveau secondaire qui est au cœur de notre recherche.

6.1.1 Débuts d'une formation spécifique pour le secondaire, le SPES

L'année 1833 marque la création de la première École normale dans le canton de Vaud, après plusieurs années de tergiversation (Noverraz, 2008). « Alors que les premières traces de l'existence d'une institution de formation de maîtres d'école primaire dans le Pays de Vaud remontent au

---

[8] Daniel Noverraz, de par ses différentes casquettes et nombreuses responsabilités au sein du canton de Vaud (enseignant d'allemand au gymnase de Nyon, directeur du gymnase de Nyon, directeur de la HEP Vaud, chef de service de la Direction générale de l'enseignement post-obligatoire (DGEP), a une vision globale et précise de la question concernant la culture éducative du canton de Vaud particulièrement.

18ème siècle » (p. 11), l'ouverture de l'École normale à Lausanne marque le début de la professionnalisation des enseignants. L'École normale était destinée aux futurs enseignants vaudois n'ayant pas suivi un cursus universitaire[9].

Il faudra attendre jusqu'à la réforme du système scolaire vaudois de 1956 pour qu'émanent des réflexions concernant une formation spécifique des enseignants du secondaire porteurs d'une licence universitaire et que se crée en 1959 le séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire (SPES). Noverraz (2008) en rappelle les premiers pas, entre 1960 et 1975 :

> La formation théorique des futurs maîtres secondaires était accomplie, en cours d'études, à l'Université de Lausanne, sous forme de cours de didactique générale, d'histoire des doctrines pédagogiques, de psychologie de l'enfant et d'introduction aux problèmes philosophiques donnant droit à un *Certiflcat d'études pédagogiques*. La formation pratique se résumait ensuite à deux stages de quatre semaines dans un établissement secondaire, sous le contrôle d'un maître expérimenté. (p. 217)

La formation du SPES durait une année et était placée sous la direction de l'Université de Lausanne. Elle était articulée autour de trois axes : « formation pédagogique théorique et pratique simultanée, enseignement des didactiques de disciplines, stage en responsabilité pour une année scolaire » (Noverraz, 2008, p. 45). Il est à relever que cette formation a subi, à ses débuts, beaucoup de critiques du côté de détracteurs issus de différents milieux (Université de Lausanne, étudiants et maitres secondaires) qui s'opposèrent à une formation pédagogique ne l'estimant pas nécessaire pour enseigner au secondaire par des maitres licenciés. D'ailleurs, « [c]'est qu'à cette époque, la valeur de la formation universitaire, en particulier celle de la Faculté des lettres, était assortie d'une aura pédagogique qui assurait *de facto* la valeur du maitre secondaire, à la différence de celle du maitre primaire non universitaire » (p. 46). Toutefois, le besoin permanent d'une « individualisation de la formation des maîtres secondaires » (p. 47) s'est fait ressentir après les premiers ajustements. Noverraz (2008) ajoute aussi que la « pédagogie dite *de la salle des maîtres* » (p. 47) symbolisant l'importance accordée au côté pratique de la formation, primait sur le côté théorique dispensé par le SPES.

---

9 La distinction entre l'enseignement primaire et secondaire a subi différentes réformes. À cette époque, l'enseignement primaire (degrés 1 à 9) était destiné à la majorité des élèves et les orientait vers un futur apprentissage. Alors que l'enseignement secondaire (degrés 4 à 9) préparait les élèves à des études plus soutenues (écoles professionnelles, gymnases, apprentissages entre autres).

Dès 1979, la formation accentue le côté pratique sur la demande des directeurs d'établissement du secondaire souhaitant accorder plus de poids à l'activité des stagiaires (stages en amont de la formation, encadrement des stagiaires), marquant ainsi l'« individualisation de la formation en la fondant sur un contrat individuel, fil conducteur de la formation et de l'évaluation finale » (Noverraz, 2008, p. 48).

6.1.2 Tertiarisation de la formation des enseignants

En 1981, le SPES rejoignit les locaux de l'École de normale de Lausanne, actuelle HEP. Puis en 1983, on assista d'une part à la stabilisation des formateurs de didactique disciplinaire en nommant des enseignants de terrain maitre de didactique. D'autre part le statut des collaborateurs de terrain rattachés au SPES fut amélioré. La prochaine décennie fut marquée par le nombre grandissant d'EE dû au besoin en maitres secondaires.

L'entrée en vigueur de la loi scolaire de 1996 caractérisée par la réforme *École vaudoise en mutation* (EVM)[10] exigea une réflexion approfondie de la formation des enseignants du secondaire. C'est dans ce contexte de restructuration que se profile la tertiarisation de la formation des enseignants dans le projet des hautes écoles pédagogiques. Ce projet, prévu par la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), organe coordinateur au niveau fédéral de l'éducation et de la culture relève de la compétence des 26 cantons, chacun responsable de sa politique éducative (Hofstetter, 2012). La CDIP publia deux documents essentiels représentant un « concept de formation des maîtres » (Noverraz, 2008, p. 165) dans la constitution des hautes écoles pédagogiques pour toute la formation initiale. Cette nouvelle vision de formation devait assurer une certaine harmonisation de la formation des enseignants au niveau national, du moins dans la reconnaissance des diplômes d'enseignant. Le premier (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1993) met en avant le profil type d'une Haute École Pédagogique décliné en vingt-trois thèses alors que le deuxième (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1995a) reprend en partie les thèses du premier document sous forme de huit recommandations et met d'avantage l'accent sur le

10 EVM changea considérablement l'organisation de la scolarité obligatoire : trois cycles de deux ans pour le pré-primaire et le primaire, un cycle de transition débouchant sur trois voies pour les degrés 7 à 9. EVM prévoyait aussi des changements considérables pour la nouvelle maturité sur le plan fédéral et intercantonal.

cadre politique. L'une des idées phares du premier document (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1993) est « d'envisager la formation des enseignants d'une manière plus large que la simple maîtrise de connaissances à transmettre aux élèves. L'enseignant est considéré comme un professionnel, dont le métier se définit d'abord par les activités d'apprentissage des élèves, inscrites dans une logique de formation » (Noverraz, 2008, p. 105). De plus, les changements sociétaux se répercutant sur le rôle de l'école amènent à concevoir une « approche commune du rôle de l'enseignant, quel que soit le degré d'enseignement auquel il se destine par la suite » (p. 106). Enfin, le rôle des établissements scolaires partenaires est renforcé dans la formation des enseignants. C'est à eux que revient le rôle d'évaluateur du côté pratique de la formation (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2004). C'est ainsi qu'en 2001 la HEP Vaud accueillit ses premiers étudiants.

L'année scolaire 2002–2003 représente celle des premiers élèves issus du nouveau système EVM s'orientant vers un gymnase vaudois. On y enregistre une augmentation d'enclassement des élèves due à la croissance démographique mais aussi à une montée du taux de passage du secondaire 1 dans les gymnases (Stocker, 2011). Cela se traduit par une augmentation de la demande des enseignants dans les gymnases.

Le canton de Vaud étant en constante évolution démographique, l'un des enjeux de la HEP dans son plan d'intention de 2017–2022 est d'augmenter le nombre de diplômes délivrés (Vanhulst *et al.*, 2017).

6.1.3 Formation spécifique des enseignants du secondaire 2

Autre fait marquant de la tertiarisation de la formation des enseignants dans le canton de Vaud est le rajeunissement des enseignants dans les gymnases (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2004). La nouvelle formation spécifique destinée aux futurs enseignants du secondaire 2 (regroupant le gymnase et les écoles professionnelles), permet aux jeunes diplômés de la HEP d'entrer directement en fonction au gymnase ; alors qu'« [a]uparavant, les gymnases recrutaient des enseignants après cinq à dix ans d'expérience au niveau secondaire 1 » (Stocker, 2011, p. 35). Du reste, le projet de la haute école pédagogique vaudois de 1995–2000 ne prévoyait toujours pas de formation spécifique initiale pour le secondaire 2 : « [L]a formation de maître secondaire II [étai]t une formation seconde, intervenant après la formation initiale de maître secondaire spécialiste ; elle autoris[ait] le maître à enseigner dans les Écoles de maturité et dans les Écoles de diplôme » (Noverraz, 2008,

p. 118). La formation de maitre spécialiste (pour le secondaire 1) était d'une durée de trois semestres et accessible aux porteurs d'une licence académique de l'Université de Lausanne et /ou de l'EPFL dans au moins deux disciplines enseignables au niveau scolaire. Dans l'ère du processus de Bologne, la CDIP adopta en 2005 les modifications aux règlements de reconnaissance des diplômes d'enseignement. Concernant l'obtention du diplôme d'enseignement dans les écoles de maturité, la nouveauté réside dans le fait que les porteurs d'un master universitaire d'une seule branche enseignable peuvent désormais accéder à la HEP Vaud.

Noverraz (2017) insiste sur le fait que l'intégration des enseignants du gymnase dans la formation des EE n'a pas été facile en raison de cette *aura pédagogique* (Noverraz, 2008, p. 46) de la formation universitaire. D'ailleurs Extermann, spécialiste de l'histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande, rappelle que lorsque les universités dans la Romandie s'ouvrent à la fin du 19ème siècle, le système des licences est mis en place : « [c]omme leur nom l'indique, elles [licences] sont des titres professionnels, qui autorisent l'accès du métier » (Extermann, 2017, p. 76). Cette *aura pédagogique* de la formation universitaire semble perdurer si l'on en croit les propos de l'une de nos participantes à notre dispositif d'accompagnement : « Tu sais que quand j'étais sorti de l'université, au début je me suis dit, ah il faut encore une année HEP, franchement ça sert à quoi ? » (1EnGe3.5.17, R11, *cf.* annexe G.1.1, p. 797).

Nous appuyons ces propos en avançant qu'ils peuvent résumer la situation de nombreux enseignants d'allemand des gymnases vaudois ayant été formé à l'Université de Lausanne. Nous avons en effet été confronté à de multiples reprises à cette remarque. De plus, nous en faisions même partie lorsque nous avons terminé nos études universitaires à l'université de Lausanne.

Il est à souligner que la formation des enseignants dans le canton de Vaud et dans toute la Suisse (du primaire au secondaire 2) se caractérise par un *modèle dit consécutif* (Losego, 2016), *modèle successif* (Wokusch, 2015) ou *en deux phases* (Thonhauser, 2015). Pour le canton de Vaud, il s'agit d'une première phase aboutissant à une maturité académique ou spécialisée qui relève d'une formation générale pour les futurs enseignants de primaire. Pour les futurs enseignants du secondaire, cette première phase comprend une formation académique universitaire débouchant sur un bachelor au moins pour l'enseignement au secondaire 1 et un master pour l'enseignement au secondaire 2.

Concernant la formation universitaire avant la création de la HEP Vaud (lors du SPES), Wokusch (2015) relève un *fort caractère philologique* (p. 2) qui ne semble actuellement pas s'en éloigner si l'on parcourt le

descriptif de la section d'allemand de l'Université de Lausanne (Université de Lausanne, 2019) décliné en cinq domaines d'études : Sprachpraxis und Landeskunde, Neuere Deutsche Literatur, Linguistik, Mediävistik, Übersetzungswissenschaft. Le premier domaine relève de la « composante maîtrise de la langue-culture » (Wokusch, 2015, p. 1) indispensable à l'enseignement d'une langue-culture. Les quatre derniers domaines représentent la « composante académique » (p. 1) que l'on peut faire figurer parmi les savoirs ou contenus disciplinaires que Hofstetter et Schneuwly (2009) appellent *savoirs à enseigner*. Si l'un des objectifs de la section d'allemand de l'Université de Lausanne se caractérise par « la formation des étudiant-e-s qui se destinent à l'enseignement de la langue allemande » (Université de Lausanne, 2019), nous pouvons constater qu'il n'y a pas de trace explicite du domaine *Deutsch als Fremdsprache*[11] réservé actuellement à la deuxième phase de formation à la HEP Vaud. D'ailleurs, Puren (1999) rappelle les visées des universités :

> [L]'enseignement universitaire accorde trop souvent une place et un statut privilégiés à la transmission des connaissances (directement, par les enseignants, ou indirectement, par les auteurs des ouvrages étudiés par les étudiants) et à leur réception individuelle, au détriment de modes d'apprentissage plus actifs et collectifs : s'installent ainsi, chez les futurs enseignants, des représentations et des attitudes vis-à-vis du processus d'enseignement/-apprentissage qui sont à l'exact opposé de celles qu'ils devront mettre en œuvre en tant qu'enseignants dans leurs classes. (p. 1)

Si la conception de Puren (1999) touche au contexte français et à la fin du siècle passé, nous pouvons toutefois, au vue de notre expérience tant dans l'enseignement que dans la formation des enseignants, la transposer au contexte vaudois. Dans le même sens, l'*aura pédagogique* (Noverraz, 2008, p. 46) de la formation universitaire et particulièrement de la faculté des lettres de l'Université de Lausanne dominant avant la création de la HEP Vaud semble perdurer dans le paysage vaudois.

La deuxième phase de formation des enseignants vaudois se déroule depuis 2001 à la HEP Vaud. D'un total de soixante crédits ECTS, cette formation spécifique en faveur des étudiants porteurs d'un master universitaire débouche sur deux titres délivrés ; un diplôme d'enseignement autorisant à enseigner en Suisse, ainsi qu'un titre de Master of Advanced Studies (MAS) reconnu au niveau européen grâce aux accords

[11] Dans le chapitre consacré à l'ancrage épistémologique de notre recherche (*cf.* chap. 7, p. 105), nous définirons plus précisément la place de ce domaine dans le champ de la didactique des langues étrangères dans le paysage suisse.

de Bologne (Haute école pédagogique Vaud, 2019). D'une durée de deux semestres, elle forme en alternance des enseignants spécialistes d'une ou de deux disciplines dans les trois domaines suivants : en didactique disciplinaire, *composante didactique* (Wokusch, 2015, p. 2) et en sciences de l'éducation, *composante pédagogique et transversale* (p. 2) pour le côté théorique. Elle est en outre constituée de deux modules de stages pratiques, relevant de la *composante pratique* (p. 2). Le guide de l'étudiant (Haute école pédagogique Vaud, 2018a, p. 21) rappelle les deux modalités qui caractérisent les stages pratiques : le stage A en *pratique accompagnée* qui se réalise sous la responsabilité d'un praticien formateur (PF)[12]. L'EE passe progressivement de l'observation à l'enseignement ponctuel dans les classes de son praticien formateur. Quant au stage B, considéré comme un stage en emploi, il se définit par une « pratique en responsabilité » de l'EE qui remplace un enseignant et enseigne

seul dans ses classes. Le PF doit observer au moins six leçons par semestre et rédiger un rapport après chaque observation. La formation en alternance ne se fait pas sans difficultés (Vanhulle *et al.*, 2007). Un des obstacles relevé par le laboratoire d'analyse du travail enseignant et de la formation en alternance (LATEFA) de la HEP Vaud se situe dans le manque de lien entre les formateurs HEP et les PF (Losego, 2016). Pour tenter d'y remédier et de réduire ce décalage en ce qui concerne l'objet littéraire de langue-culture allemande dans les gymnases vaudois, nous proposons un dispositif d'accompagnement collaboratif (*cf.* chap. 16, p. 305).

Quant à la formation relative à la didactique disciplinaire des futurs enseignants d'allemand (les *savoirs pour enseigner* (Hofstetter et Schneuwly, 2009)), elle relève de deux modules obligatoires (constitués chacun d'un cours théorique et d'un séminaire) pour la didactique de l'allemand. Durant le premier module, « l'enseignement focalise sur la construction d'une période d'enseignement tandis que dans le module du deuxième semestre, la planification concerne des séquences de plusieurs périodes et le long terme » (Wokusch, 2015, p. 29). Concernant l'objet littéraire, il fait partie des contenus de la formation mais au même

[12] Il s'agit d'un enseignant bénéficiant d'une expertise de sa pratique qui s'est en règle générale formé pour accompagner et former les EE sur le terrain. C'est à lui seul que revient la responsabilité d'évaluer leur stage pratique, sauf si ces derniers sont en insuffisance où un jury composé d'un didacticien de la matière scolaire enseignée, un formateur des sciences transversales et le praticien formateur se réunissent après avoir réalisé une observation formative et une observation certificative puis prennent une décision à la majorité.

titre que les autres contenus et n'a pas un poids plus important malgré le rôle prépondérant qu'il joue dans la formation gymnasiale.

6.1.4 Synthèse de la formation des enseignants pour le secondaire 2 dans le canton de Vaud

De 1833, date marquant la création de la première école normale à Lausanne à nos jours, la formation des enseignants a connu diverses transformations. D'une institution rattachée au secondaire supérieure, elle appartient aujourd'hui aux Hautes Écoles pédagogiques.

Concernant la formation des enseignants du secondaire 2, elle est passée d'une formation générale sous la responsabilité de l'université à une formation assurée par la HEP Vaud en passant par le SPES après une première phase académique suivie dans une université. Si la formation se caractérise par un modèle en deux phases (université puis HEP actuellement), Noverraz (2008, 2017) souligne l'importance que les enseignants vaudois accordent à la formation dans les universités puis à la formation pratique effectuée lors des stages ; la HEP doit encore faire ses preuves pour être reconnue par les enseignants du secondaire 2 comme une institution tertiaire de recherche et de formation.

Depuis la création de la HEP Vaud en 2001, les directions d'établissement ont la responsabilité, par l'intermédiaire des PF, du stage pratique des étudiants. La collaboration entre le pôle théorique dispensé par les formateurs de la HEP et le pôle pratique sous la responsabilité d'un PF doit encore être renforcée pour articuler les deux versants de la formation en un tout indissociable pour professionnaliser les futurs enseignants.

6.2 Gymnases vaudois

La création du premier gymnase vaudois remonte à 1839 à Lausanne (Charles, 2005). D'ailleurs, selon le même auteur, le terme provient de la Suisse allemande et de l'Allemagne du Sud (*Gymnasium*). Cette précision tient son importance pour la Suisse romande qui désigne ces établissements de plusieurs façons. Dans les cantons de Berne, Vaud et pour le gymnase intercantonal de la Broye (partageant la responsabilité avec le canton de Fribourg), ils sont désignés par *gymnase*. Pour les cantons de Fribourg, Genève et le Valais, on les appelle *collège*. Enfin, pour les cantons du Jura et de Neuchâtel, ils sont dénommés *Lycée*.

Jusque dans les années 1960, Vaud ne comptait que deux gymnases situé à Lausanne (*La Cité* et *Le Belvédère*). En 2020, ce sont douze[13] gymnases que compte Vaud qui a connu une augmentation constante de son nombre d'élèves suite à la démocratisation des études des années 1960. À titre d'exemple, « [a]ujourd'hui, près de 25 % des jeunes d'une génération obtiennent une maturité gymnasiale contre moins de 10 % dans les années 1960 » (État de Vaud, 2020, p. 6). Ajoutons qu'en règle générale, les élèves qui fréquentent le gymnase sont âgés en moyenne de quinze à vingt ans[14].

6.2.1 Cadre légal des gymnases vaudois

Alors que jusque dans les années 1990 les institutions ou écoles du post-obligatoire étaient rattachées soit à la formation de l'*enseignement générale* (pour les gymnases) soit à la *formation professionnelle* (pour les écoles formant des apprentis destinés à une profession) (Noverraz, 2008), différents processus de transformation ont vu le jour pour créer le secondaire 2.

École de maturité

Selon le dictionnaire historique de la Suisse (Baud-Wartmann, 2020), il n'existait pas, jusque vers 1800, de réglementation pour les diplômés des gymnases en Suisse ni pour l'accès aux universités. La première ordonnance sur la maturité fut en effet mise en place en 1906 par la commission fédérale de maturité[15] qui déboucha après plusieurs années de consultation sur l'Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM). Plusieurs réformes de cette ordonnance ont eu lieu pour aboutir au certificat de maturité que l'on connait aujourd'hui (Baud-Wartmann, 2020). En effet, après une maturité unique, trois types ont été mis en place en 1925 : type A (latin-grec), type B (latin-anglais) et

---

13 Il s'agit dans l'ordre alphabétique : Auguste Picard, Beaulieu, Bugnon, Burier, Chamblandes, Cité, Morges, Nyon, Provence, Renens et Yverdon. Concernant le douzième, il est, comme nous l'avons vu, de l'autorité de deux cantons, Fribourg et Vaud : gymnase intercantonal de la Broye.

14 Notons qu'il existe aussi depuis 1965 le gymnase du soir pour les adultes qui n'ont pas pu suivre le gymnase classique. L'obtention du certificat leur permet d'entrer dans les Hautes écoles.

15 Cette commission a été remplacée par la commission suisse de maturité en 1995.

type C (scientifique). En 1972, deux autres types furent reconnus : type D (langues modernes) et type E (économique).

En 1994, la CDIP établit un Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC-MAT) au niveau fédéral (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994) pour les écoles préparant à la maturité[16]. Pour les modalités de la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale cantonaux ou reconnus par les cantons, la CDIP s'est dotée d'un Règlement de reconnaissance de la maturité (RRM) (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1995b).

C'est à partir de la mise en vigueur du PEC-MAT en 1995 que les différents type de la maturité suisse ont été supprimés pour laisser place à une plus grande liberté de choix aux élèves (Baud-Wartmann, 2020) et pour « mieux répondre aux demandes des Hautes Écoles universitaires » (Fassa, 2012, p. 23). Cela annonça le début d'une certaine harmonisation sur le plan fédéral, du moins quant aux lignes directrices, car il est à relever que chaque canton et même chaque établissement jouit d'une grande autonomie tant sur le plan organisationnel que sur celui de l'élaboration des examens (Eberle et Brüggenbrock, 2013 ; État de Vaud, 1985). Ajoutons que l'autonomie des cantons et plus particulièrement de chaque gymnase n'est pas remise en question puisque la préface du PEC-MAT précise « qu'il s'agit […] d'une *recommandation à l'intention des cantons*. Ainsi c'est en premier lieu à ces derniers de même qu'aux écoles qu'il incombera de mettre ses lignes directrices en œuvre. » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 5).

Depuis la création du PEC-MAT, de nombreux changements sociétaux (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019 ; Fassa, 2012) ainsi qu'éducatifs dans le paysage suisse sont survenus (Eberle et Brüggenbrock, 2013) : harmonisation fédéral au niveau de la scolarité obligatoire avec l'entrée en vigueur de plans d'études régionaux, notamment le plan d'études romand, la création de maturités spécialisées et professionnelles au secondaire 2 ainsi que la tertiarisation de la formation des enseignants (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019). Pour répondre à ces changements marqués, la CDIP et le Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) ont mandaté en 2018

[16] Il a été révisé en 2007.

un groupe de pilotage dans le but d'établir un état des lieux sur la situation actuelle de la maturité gymnasiale (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019) et d'éventuellement actualiser le PEC-MAT ainsi que l'RRM.

Sur la base du rapport du groupe de pilotage de l'état des lieux sur l'évolution de la maturité gymnasiale et de la décision de la conférence plénière de la CDIP (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019), le DEFR et la CDIP ont lancé la deuxième phase du projet en formulant quatre objectifs : le premier concerne l'actualisation du PEC-MAT ; le deuxième celui de l'adaptation de l'article 6 du RRM relatif à la durée minimale de la formation gymnasiale[17] ; le troisième a pour objectif de réexaminer le RRM et l'ORM pour éventuellement les ajuster aux exigences actuelles et futures de la formation gymnasiale ; le dernier poursuit la volonté d'une meilleure transparence concernant la responsabilité de chaque acteur et instances impliqués dans la formation gymnasiale. Les travaux sont en cours et d'après la phase II du projet (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019), la CDIP devrait adopter le PEC-MAT actualisé et le RRM en janvier 2022. Enfin, il devrait selon Daniel Siegenthaler, un des chefs de projets, entrer en vigueur dans les gymnases le 1[er] août 2023 (Rhyn, 2020).

Si le RRM et le PEC-MAT règlementent la reconnaissance des examens et les objectifs de formation des gymnases sur le plan fédéral, le canton de Vaud légifère les objectifs et finalités de l'enseignement des gymnases sur le plan cantonal. La Loi sur l'enseignement secondaire supérieur (LESS) (État de Vaud, 1985) ainsi que le Règlement sur les gymnases (RGY) (État de Vaud, 2016), qui représente le règlement d'application de la LESS, constituent la base réglementaire. Le canton prescrit aussi ses plans d'études pour les Écoles de maturité (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c), de culture générale (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b) et de commerce (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a). En plus

17 Actuellement, la durée de formation dans les gymnases suisses varie de trois à quatre ans. Pour le canton de Vaud, la durée est de trois ans, mais lors des trois dernières années du secondaire 1, les élèves peuvent déjà s'orienter vers une voie les préparant au gymnase, appelée *voie gymnase.*

de cela, chaque gymnase possède son propre règlement interne sur la base de la réglementation au niveau fédéral et cantonal.

Sur le plan de la gouvernance, c'est le chef de département représenté par le Conseiller d'État en charge de la formation, de la jeunesse et de la culture[18] qui dirige la DGEP. Quant au Directeur général[19], il est responsable des formations menant aux hautes écoles ou à des certificats professionnels.

École de culture générale

Les écoles de culture générale, anciennement nommées écoles du degré diplôme avant le processus d'harmonisation scolaire entre les cantons, ont été créées et intégrées directement dans les gymnases après la Réforme scolaire de 1956 touchant le niveau secondaire (Charles, 2005). Elles dépendent aussi d'une règlementation fédérale. C'est en effet le règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018) et le Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale (PEC ECG) (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018), tous les deux entrés en vigueur en 2018, qui constituent la base légale. À ce sujet, il est intéressant de relever que la structure du PEC ECG diverge de celle du PEC-MAT[20]. Si celui-ci est divisé en trois rubriques (*A Objectifs généraux, B considérations fondamentales et C Objectifs fondamentales déclinés en connaissances, savoir-faire et attitudes*), le PEC ECG est organisé en deux parties. D'abord une partie objectifs relevant de propos généraux à visée formative comme les parties (*A Objectifs généraux et B Considérations, explications*) de son homologue de l'École de maturité (EM). La partie la plus renouvelée concerne celle du contenu des objectifs. Le PEC ECG les déclinent en deux *domaines d'apprentissage et compétences disciplinaires*, à savoir la communication orale et la communication écrite. Plus proche d'une approche communicative, chaque domaine regroupe des objectifs de *compétences réceptives* et de *compétences productives*. Le fait le plus marquant et innovant est l'intégration de la compétence linguistique dans les compétences productives orales et écrites mettant ainsi la compétence linguistique au service de la communication.

---

[18] Ce poste est occupé lors de la rédaction de ce travail par Cesla Amarelle (mandat de 2017 à 2022) représentant l'État de Vaud lors de la CDIP.

[19] Cette fonction est représentée par Lionel Eperon lors de la rédaction de ce travail.

[20] Dans le cadre de ce travail, nous ne considérons que la partie des langues étrangères.

Quant à la compétence du canton de Vaud, elle relève, comme l'EM, de la LESS (État de Vaud, 1985) et du RGY (État de Vaud, 2016) qui mettent en application les décisions du niveau fédéral. Le plan d'études relatif à l'école de culture générale (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b) basé sur le plan d'études cadre (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018) assure la mise en application en tenant compte du contexte vaudois.

École de commerce

Concernant l'École de commerce (EC), c'est une « caractéristique vaudoise » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a, p. 6) que d'être rattachée aux gymnases. Elle représente depuis 2015 la troisième école de la formation gymnasiale. Avant cela, elle était intégrée sous une forme différente à l'École de culture générale (ECG). Elle a comme base légale l'Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employé-e de commerce avec certificat de capacité (CFC) (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2011) ainsi que l'Ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale (Conseil fédéral suisse, 2009). Son cadre légal est aligné sur les autres filières commerciales rattachées aux écoles professionnelles, deuxième type d'école constituant le degré post-obligatoire. Quant à ses contenus, ils sont déterminés pour toute la Suisse par le Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP) (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012), lui-même décliné en un Plan d'études romand – Maturité professionnelle (PER MP) (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2014). Mais faisant partie du gymnase, l'EC est également dépendante du RGY (État de Vaud, 2016).

D'ailleurs il est à relever la grande autonomie caractérisant l'enseignement gymnasial dont la coordination est assurée par la Conférence des directeurs (État de Vaud, 2016, art. 5) réunissant les directeurs des douze établissements. En effet, « chaque gymnase a sa propre organisation et élabore un règlement interne qu'il soumet pour approbation au chef du département en charge de la formation (État de Vaud, 2016, art. 2). En outre, chaque établissement est responsable d'organiser ses propres examens (État de Vaud, 1985, art. 39). Le RGY stipule même qu'« [a]près accord entre les maitres ayant des programmes parallèles, les chefs de file soumettent les sujets des épreuves écrites à l'approbation du directeur » (État de Vaud, 2016, art. 46, al. 2). Cette liberté pédagogique s'étend même jusqu'au choix des moyens d'enseignement accordé à chaque enseignant, « sous le contrôle du directeur » (État de Vaud, 2016, art. 38).

Si les trois écoles appartenant aux gymnases ont des bases légales qui diffèrent, toutes sont harmonisées sur le plan cantonal. L'EM l'ECG se réfèrent sur la LESS pour la mise en application cantonale de ces ordonnances. Le can ton de Vaud s'est en plus doté d'un cadre légal avec le RGY assurant que chaque gymnase puisse jouir d'une grande liberté pédagogique allant jusqu'à créer des examens sur mesure. Néanmoins, comme le rappelle l'enquête de Fassa (2012) sur la caractérisation du métier de *prof. de gymnase*, le recours au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) dans les plans d'études des trois écoles du gymnases a restreint l'autonomie des enseignants qui doivent en appliquer les principes et ainsi répondre à des standards basés sur des niveaux de référence de langue. À cela s'ajoute la création d'une épreuve d'examen cantonale de réception orale obligatoire pour toutes les écoles du gymnase. Malgré cela, même si pour certains l'harmonisation des pratiques est perçue positivement, l'hétérogénéité des pratiques est garante d'une autonomie que les enseignants de gymnase ne souhaitent pas perdre (Plate-forme gymnase, 2008).

La structure de la formation gymnasiale de tous les gymnases vaudois se caractérise quant à elle par un aspect homogène. Nous développons ce point dans la section suivante.

6.2.2 Structure des gymnases vaudois

Nous l'avons vu précédemment, les gymnases vaudois offrent trois filières de formation (Conseil d'État du canton de Vaud, 2016) conformément à la LESS (État de Vaud, 1985) dont certaines dispositions ont été actualisées en 1996. L'École de maturité et l'École de culture générale sont toutes deux d'une durée de trois ans.

La première école mène à un certificat de maturité donnant accès aux universités et écoles polytechniques. Concernant les langues étrangères, le niveau visé correspond au B2 du CECR.

La maturité est constituée de disciplines fondamentales, d'une option spécifique, d'une option complémentaire ainsi que la rédaction d'un travail de maturité (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1995b, art. 9)[21]. Des « mentions bilingues » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 9) (allemand,

[21] Les disciplines fondamentales et obligatoires sont au nombre de dix : la langue première, une deuxième langue nationale, une troisième langue (nationale, anglais ou langue ancienne), les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire, la géographie, les arts visuels et/ou la musique. Quant à l'option spécifique, le choix

anglais ou italien) peuvent être complétées par les élèves ayant suivi une partie de leur formation gymnasiale dans un pays de la langue cible puis suivi des cours disciplinaires non linguistiques (par exemple l'histoire, la géographie, selon les offres de chaque gymnase) dans cette langue cible en troisième année dans leur gymnase d'origine vaudois[22].

Quant à la deuxième école, elle s'achève par l'obtention d'un certificat de culture générale avec la mention de l'option choisie[23] (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b). Moyennant une année supplémentaire de formation, les élèves de cette école peuvent obtenir une maturité spécialisée dans leur option, voire dans une autre sous conditions et envisager d'entrer dans une Haute école spécialisée dans l'orientation préparée et à une Haute école pédagogique pour ceux qui ont suivi l'option socio-pédagogique. Pour les élèves de l'option socio-éducative, ils peuvent soit poursuivre leur formation dans une autre des quatre options et obtenir une maturité spécialisée ou effectuer un stage d'une année pour obtenir un certificat de capacité ainsi qu'une maturité professionnelle. Concernant le niveau visé pour les langues étrangères, il s'agit du niveau B1 du CECR.

L'ECG est constituée de disciplines fondamentales[24], des cours spécifiques selon l'option choisie dès la deuxième année, d'un stage de deux

---

est à faire parmi les huit disciplines ou groupes de disciplines : langues anciennes (latin et/ou grec), une langue moderne (troisième langue nationale, anglais, ou espagnol), physique et applications des mathématiques, biologie et chimie, économie et droit, philosophie, pédagogie et psychologie, arts visuels et pour finir musique. Concernant l'option complémentaire, le choix est à faire parmi les quatorze disciplines suivantes : physique, chimie, biologie, applications des mathématiques, informatique, histoire, géographie, philosophie, enseignement religieux, économie et droit, pédagogie et psychologie, arts visuels, musique et enfin sport. L'économie et le droit est une discipline obligatoire pour tous les élèves de première année. Le RRM prévoit aussi la possibilité d'ajouter dans les plans d'études cantonaux des disciplines fondamentales ou « cantonales » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 8). Pour le canton de Vaud, la philosophie et l'informatique sont aussi obligatoires pour tous les élèves et, au même titre que l'économie et le droit, la philosophie peut être choisie en option spécifique. Toutes les trois peuvent en outre être choisies en option complémentaire.

22 Pour plus d'informations, *cf.* État de Vaud (2019c).

23 L'ECG propose après un socle commun en première année, cinq options à choix pour les deux dernières années : l'option socio-pédagogique, santé, artistique (orientation musique ou arts visuels), communication et information ou socio-éducative.

24 Il s'agit de neuf domaines : français, langue 2 (allemand ou italien), langue 3 (anglais), mathématiques, sciences expérimentales (biologie, chimie et physique), sciences humaines (histoire, géographie, économie et droit), informatique/bureautique, options artistiques (arts visuels ou musique) et éducation physique.

semaines en deuxième année ainsi qu'un travail personnel à la fin de leur cursus scolaire. Quant aux élèves ayant choisi l'option socio-éducative qui dispense d'un programme spécifique, ils doivent en plus réaliser des stages en troisième année.

La troisième école, EC, est d'une durée de quatre ans et s'organise en deux temps : trois ans dans le gymnase et la dernière année se déroule en entreprise où les élèves effectuent un stage pratique. La formation s'achève par l'obtention d'un certificat fédéral de capacité ainsi qu'une maturité professionnelle économie et services, type économie (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a). Le niveau visé en langues étrangères est le niveau B2 du CECR.

Selon les exigences de la formation professionnelle (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012) et contrairement aux deux autres écoles, l'enseignement et les règles de promotion sont répartis de façon semestrielle. L'EC est constituée des branches de la maturité professionnelle (MP)[25], des branches du certificat fédéral de capacité (CFC)[26] et des branches en complément au CFC[27] (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a).

Quant aux conditions d'admission pour entrer au gymnase, elles diffèrent selon l'orientation des élèves durant l'école obligatoire. Les élèves ayant obtenu leur certificat d'études de la voie gymnasiale peuvent directement entrer dans l'une ou l'autre école. Pour ceux de la voie générale, ils doivent avoir obtenu un certain nombre de points dans certaines disciplines[28].

---

25 Les branches de la MP sont constituées de quatre domaines : le domaine fondamental englobe le français, l'allemand ou l'italien, l'anglais et les mathématiques ; le domaine spécifique regroupant les finances et comptabilité ainsi que l'économie et droit ; le domaine complémentaire est constitué de l'histoire et institutions politiques et de la technique et environnement ; le dernier domaine concerne le travail interdisciplinaire centré sur un projet.

26 Les branches du CFC comprennent six domaines : information, communication et administration contenant l'informatique/bureautique, informatique de gestion et la correspondance en français ; les compétences interdisciplinaires (compétences méthodologiques et personnelles) ; approfondir et relier qui regroupent la découverte d'une entreprise, le travail personnel et la gestion de début de carrière et cours à option ; les parties pratiques intégrées qui comprennent différents stages dont celui en entreprise ; formation à la pratique professionnelle de 4e année qui contient un stage et des cours inter-entreprises ; sport.

27 Il s'agit de branches de cultures générales : arts visuels ou musique, géographie, philosophie, histoire et analyses mathématiques.

28 Pour plus d'informations concernant les conditions d'admission au gymnase, se référer aux plans d'études des trois écoles (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c,b,a).

Il est aussi possible d'entrer au gymnase après avoir réussi des examens d'admission sous certaines conditions (État de Vaud, 2016, art. 28–32). Enfin, certains passages d'une école à l'autre sont possibles si certaines exigences sont satisfaites (État de Vaud, 2016).

6.2.3 Missions du gymnase

Nous l'avons vu lors de la section précédente, le contexte éducatif vaudois a vécu de nombreuses transformations marquant son histoire pour le secondaire 1, les transformations et réformes de la maturité et la tertiarisation des Hautes Écoles sont autant d'exemples qui ont marqué « les processus de démocratisation et de massification des études supérieure » (Fassa, 2012, p. 24). C'est dans ce contexte que les élèves choisissant de suivre une formation gymnasiale ne se dirigent plus automatiquement vers les études universitaires mais aussi professionnelles, en partie due à l'existence des écoles de culture générale et de commerce n'offrant pas un accès direct aux universités.

Considérée en effet comme la *voie royale* menant aux études universitaires (Plate-forme gymnase, 2008, p. 8), la formation gymnasiale se caractérisait par « la tradition élitiste » (Fassa, 2012, p. 24) et était réservée à la classe moyenne cultivée, la *Bildungsbürgertum* (Eberle et Brüggenbrock, 2013, p. 8) avant les transformations de la fin du siècle passé et du nouveau millénaire et avant l'intégration des écoles de culture générale et de commerce. En effet, dans leur présentation sur l'état des lieux de la formation gymnasiale en Suisse, Eberle et Brüggenbrock (2013) rappellent que « [p]as plus tard qu'à la fin du 19ème siècle, le concept d'éducation néo-humaniste, qui prédomine à l'époque, fait son apparition dans le système gymnasial suisse » (p. 8)[29]. Le rapport du groupe de pilotage dans le cadre du mandat de la CDIP et du DEFR (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019) pour un état des lieux de la maturité en vue d'une évolution souligne que cette conception néo-humaniste a duré jusque dans les années 1970. Une des

---

[29] Eberle et Brüggenbrock (2013) se basent sur la conception d'Humboldt de l'éducation néo-humaniste en faveur d'un enseignement d'une culture générale et scientifique commune destinée à former l'esprit humain rejetant ainsi tout utilitarisme de l'apprentissage. Pour l'enseignement des langues, il s'agit d'un programme philologique centré sur l'étude des écrits des langues-cultures dont la manifestation la plus aboutie réside dans les textes littéraires.

conséquences de cette vision d'éducation est la volonté de réglementer les certificats de maturité en un type unique dotant ainsi chaque élève d'une culture générale commune. Mais dans le même temps, « on assiste à l'émergence d'une tendance opposée, contestant l'idée de formation non spécialisée » (p. 8) à une époque où l'industrialisation crée des besoins spécifiques. En effet, l'émergence de nouvelles technologies requiert de la société des « compétences *utiles* » (p. 8). De là découle, la volonté de différencier le type de maturité unique de 1925 (passant à trois types, puis 5, puis à la maturité que l'on connait de nos jours). C'est dans ce champ de tension que se caractérise l'éducation gymnasiale encore aujourd'hui (Eberle et Brüggenbrock, 2013). L'état des lieux des experts sur la question de la maturité gymnasiale suisse (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019) relève toutefois « la diminution de l'influence exercée par l'approche néohumaniste de l'éducation » (p. 23) déjà amorcée par des propositions de renouvellement des examens du secondaire 2 pour les langues étrangères (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1998). Ce rapport d'experts mandaté par la CDIP dans le contexte de la création de la maturité professionnelle et du renouvellement des épreuves gymnasiales propose un modèle de validation reposant premièrement sur les quatre activités langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale dans l'interaction et monologique et production écrite). Il est précisé que « [l]es acquisitions en grammaire et en vocabulaire ne sont pas testées séparément. Elles sont prises en compte et évaluées dans leur utilisation – passive ou active – en situation » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1998, p. 8). Deuxièmement, la validation des épreuves repose sur les quatre critères suivants :

– L'orientation des épreuves vers les savoir-faire attestés par des tâches à accomplir ;
– Le lien avec la réalité (en l'occurrence celle dans laquelle évolueront les jeunes certifiés par la suite : études au tertiaire, monde du travail, formation continue) ;
– La transparence dans les procédures (consignes, durée, barème, etc.) ;
– La validité de la certification et sa fiabilité en fonction de niveaux de capacité atteints […] (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1998, p. 8)

Si le certificat de maturité permet d'entrer directement dans les universités et dans les écoles polytechniques fédérales[30], l'EM « n'a pas pour mission première de former des latinistes, des hellénistes, des scientifiques, des économistes ou des spécialistes des langues modernes mais de diffuser une culture générale dans tous les domaines et de préparer à l'accès à toutes les facultés universitaires » (Charles, 2005, p. 2). De plus, l'accès aux hautes écoles universitaires n'est plus la seule visée de l'EM, la tertiarisation du système éducatif ayant ouvert d'autres institutions de formation comme les Hautes Écoles pédagogiques et spécialisées, aussi accessibles, sous conditions, après la réussite des écoles de culture générale et de diplôme.

Eberle et Brüggenbrock (2013) en s'appuyant sur l'article 5 du RRM (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1995b) relèvent les deux objectifs majeurs de l'EM : « aptitude générale aux études supérieures et profonde maturité sociale » (p. 11). En d'autres termes, l'EM a pour mission de former des jeunes adultes dotés d'une culture générale leur permettant de suivre des études supérieures et de former des acteurs sociaux autonomes. Alors que la relation entre ces deux objectifs est interprétée différemment dans le débat politique éducatif suisse (dans un rapport de hiérarchisation où le premier objectif serait dominant), Eberle et Brüggenbrock (2013) sont d'avis qu'il est préférable de les considérer de façon équivalente.

D'ailleurs, les objectifs de l'article 5 du RRM (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1995b) se retrouvent ainsi formulés dans le plan d'études vaudois de l'EM Direction générale de l'enseignement post-obligatoire (2018c) :

> Les gymnases dispensent un enseignement de culture générale qui prolonge et approfondit celui de la scolarité obligatoire. Les études conduisant à la maturité visent à élargir et à perfectionner les connaissances des élèves ainsi qu'à développer leur personnalité et leurs aptitudes, principalement en vue des études universitaires ou dans les Hautes écoles. (p. 11)

Il est à relever que les deux objectifs (approfondissement de la culture générale et développement de la personnalité) sont intégrés dans une logique d'alignement vertical de la formation : prolongement de ce qui a été réalisé au secondaire 1 et préparation à une formation tertiaire.

---

[30] A l'exception des facultés de médecine de la Suisse alémanique qui imposent la réussite d'un examen d'aptitudes supplémentaire à cause de la limitation du nombre d'étudiants admis (Plate-forme gymnase, 2008).

Pour l'ECG, les objectifs généraux sont formulés ainsi (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b) de la façon suivante :

> Comme le prévoit la loi vaudoise sur l'enseignement secondaire supérieur, l'École de culture générale dispense un enseignement de culture générale qui prolonge et approfondit celui de la scolarité obligatoire, mais qui se veut également proche des réalités professionnelles. Les études visent donc à élargir et perfectionner les connaissances des élèves ainsi qu'à développer leur personnalité et leurs aptitudes en vue de formations professionnelles spécialisées exigeantes. (p. 7)

Nous pouvons constater que les objectifs sont principalement les mêmes que pour ceux de l'EM (approfondissement de la culture générale et développement de la personnalité). Toutefois, l'accent est mis à leur relation avec les réalités professionnelles ; cela s'observe aussi dans la cohérence verticale de la formation s'appuyant sur celle du secondaire 1 pour préparer les élèves à une formation tertiaire non pas universitaire mais à visée professionnelle.

Concernant les objectifs de la dernière école du gymnase, l'EC, voici ce que le plan d'études indique Direction générale de l'enseignement post-obligatoire (2018a) :

> L'ancrage au gymnase de l'École de commerce permet de fournir aux élèves une formation de culture générale plus approfondie et exigeante [que celle d'une formation de commerce en entreprise], notamment à travers un apprentissage renforcé des langues et des Mathématiques. D'autres branches, telles que Finances et comptabilité, Economie et droit, Histoire et institutions politiques et Technique et environnement, se centrent sur l'étude du fonctionnement de la société. Les compétences méthodologiques, sociales et personnelles de l'élève sont également favorisées, en particulier dans Information, communication, administration (ICA), ainsi que par des modules spécifiquement dédiés au travail interdisciplinaire et en équipe. Viennent compléter ce parcours des stages en 2e et 3e années, ainsi qu'une 4e année consacrée à un stage pratique en entreprise. Par ce parcours riche et varié, l'élève se prépare à la poursuite de ses études dans une Haute école spécialisée dans les domaines de l'économie, de la gestion et de l'administration. Il a également la possibilité d'intégrer la passerelle qui lui permettra, en cas de réussite, d'accéder à l'université ou à l'école polytechnique (examen complémentaire passerelle). Enfin, l'élève acquiert les compétences de base nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle dans le domaine commercial ; ces compétences sont en lien avec l'évolution technologique, le développement des processus d'entreprise et de travail ainsi que les nouvelles formes de collaboration avec clients et partenaires. (p. 6)

Nous pouvons relever d'une part les mêmes objectifs que ceux des deux premières écoles, notamment l'approfondissement de la culture générale

ainsi que le développement de la personnalité. D'autre part, nous observons un accent marqué sur la cohérence verticale de la formation avec l'avenir professionnel des élèves mettant en avant la fonction utilitaire de cette EC.

Nous pouvons conclure en rappelant que la tension entre une formation néo-humaniste et une formation développant des compétences utilitaires se retrouvent dans les trois écoles marquant un équilibre entre l'approfondissement d'une certaine culture générale commune et le développement de la personnalité en laissant un certain choix aux élèves de se spécialiser. Ce qui marque aussi la *Mittelschule* (Eberle et Brüggenbrock, 2013, p. 8), c'est l'aspect intermédiaire du gymnase dans le système de la formation. Dans la continuité de l'école obligatoire, le gymnase prépare les élèves au niveau tertiaire ; de façon plus prononcée pour l'université en ce qui concerne l'EM et plus orientée vers les formations professionnelles concernant l'ECG et l'EC.

Nous considérerons de plus près les objectifs d'enseignement-apprentissage de notre objet de recherche, à savoir l'objet littéraire, dans la section suivante.

6.2.4 Enseignement-apprentissage actuel de l'objet littéraire dans le canton de Vaud

Dans le numéro des académies suisses des sciences consacré à l'éducation pour la Suisse du futur, Zimmerli (2009), cité par Eberle et Brüggenbrock (2013), situe le monde sociétal actuel caractérisé par la *technologisation* et la *virtualisation* (Zimmerli, 2009, p. 8). Cela a pour conséquence sur l'éducation mondiale une transition dans la façon de concevoir l'apprentissage : « l'orientation vers les facultés cognitives évolue vers celle de l'acquisition de compétences, aux niveaux primaire, secondaire et tertiaire de la scolarisation formelle. Il ne s'agit plus d'acquérir des connaissances qui évoluent trop rapidement » (p. 8).

Eberle et Brüggenbrock (2013) rappellent toutefois que la notion de *compétence* reste *mal définie* (p. 84), mais que les travaux de référence sur lesquels s'appuie la politique éducative Suisse sont ceux de Weinert (2001) et de Klieme *et al.* (2007) pour la notion de standards de formation directement en lien direct avec la notion de compétence. En effet, Schneuwly (2014, 2019) rappelle que l'orientation vers les compétences et les modèles y relatifs se sont plutôt développés dans le contexte germanophone. Ils proviennent effectivement de la linguistique appliquée, discipline de référence (Fachwissenschaft) entretenant un lien institutionnel

plus étroit avec la didactique (Fachdidaktik) dans le monde germanophone[31]. Weinert (2001) définit la compétence ainsi :

> [D]ie bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (p. 27)[32]

De cette définition, nous retenons le caractère complexe et composite de la compétence. Nous reviendrons plus en détails sur l'approche par compétences lorsque nous définirons l'agir littéraire dans la PA.

Dans les plans d'études

Dans le contexte éducatif suisse, la scolarité obligatoire a depuis le Concordat Harmos Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007a, p. 18) recours à l'approche par compétences pour définir ses standards nationaux de formation Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2011) qui se retrouvent pour notre contexte vaudois dans le Plan d'études romand (PER) (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2010). Quant au niveau gymnasial, « la question des standards de formation […] est régulièrement débattue dans le contexte du passage vers les hautes écoles ou de l'aptitude à entreprendre des études académique » (Eberle et Brüggenbrock, 2013, p. 85). Actuellement, le projet sur la révision de la maturité gymnasiale suisse (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019), se basant sur l'état des lieux de la maturité actuelle (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la

---

31 Schneuwly (2014, 2019) précise que la construction des didactiques disciplinaires dans le monde francophone est à mettre en lien avec la tertiarisation de la formation des enseignants et qu'elles se développent dans les institutions de formation des enseignants.

32 Nous reprenons la traduction française du *livre blanc* décrivant les finalités et la conception du projet de l'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse (HarmoS) (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2004b) : « facultés et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions et les facultés motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour pouvoir utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables » (p. 8).

formation et de la recherche, 2019) prend en considération le développement de compétences plurielles des élèves.

Concernant les intentions de l'enseignement-apprentissage, notamment de l'objet littéraire, elles sont coordonnées sur le plan national par une stratégie commune pour le secondaire 2 (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013) :

> Dans le cadre des règlements de reconnaissance et de ses lignes directrices pour la formation des enseignants, la CDIP s'assure de l'aptitude des enseignants de langues à développer selon les méthodes actuelles des capacités langagières et communicationnelles, ainsi qu'à promouvoir et intégrer dans l'enseignement l'éducation plurilingue, sans y négliger la transmission des contenus littéraires et culturels. (p. 4)

Autrement dit, les enseignants de langues étrangères du secondaire 2 ont pour objectifs de :

- Favoriser l'autonomie communicative des apprenants
- Fonder leur enseignement-apprentissage sur l'état actuel de la recherche éducative
- Former des citoyens responsables et ouverts d'esprit

Pour la mise en application de ces objectifs dans le canton de Vaud, les enseignants se basent sur les plans d'études du gymnase qui reposent sur les plans d'études cadres au niveau national.

Nous pouvons relever que le plan d'études pour chacune des trois écoles a pour titre le nom de son école suivi à la ligne de la mention « Plan d'études et liste des examens » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c,b,a). Il est intéressant de constater que le titre signale non seulement les contenus de l'enseignement-apprentissage au travers de la notion *plan d'études* mais souligne aussi l'évaluation par *liste des examens*. Nous interprétons cette précision comme une volonté cantonale d'harmoniser au moins dans leur forme les examens encadrant l'autonomie de chaque établissement quant à l'organisation des examens.

Concernant plus spécifiquement les langues étrangères, les plans d'études sont organisés en deux temps ; d'abord selon une logique horizontale mettant sur un même niveau toutes les langues modernes enseignées au gymnase (allemand, anglais, espagnol et italien) en les regroupant sous la désignation *langues vivantes*[33]. Puis en déclinant les

[33] Notons toutefois que le plan d'études de l'EC est quelque peu différent. Premièrement, il distingue dans son descriptif la langue 2 (allemand ou italien, soit une langue nationale) et la langue 3 (anglais), mais le descriptif est pratiquement

objectifs spécifiques pour chaque langue[34]. Rappelons enfin que les plans d'études des écoles de maturité et de culture générale stipulent que les listes des objectifs ne sont pas exhaustives.

École de maturité

Considérons en premier lieu les objectifs de l'EM. Dans la partie des langues étrangères *Langues vivantes Allemand–Anglais–Espagnol–Italien* (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 22), les objectifs fondamentaux sont divisés en deux parties, à savoir des objectifs linguistiques et communicatifs ainsi que des objectifs culturels et littéraires. Chaque partie est de plus représentée de façon équilibrée puisque chaque catégorie d'objectifs contient sept éléments. Concernant les premiers objectifs, on peut les résumer par l'acquisition des *compétences langagières* (p. 1) progressivement, en contexte et « à travers un apprentissage organisé du vocabulaire et de la grammaire » (p. 21) en utilisant des documents de nature et source variées et en menant des activités d'argumentation, sans oublier le travail sur les stratégies.

Pour les seconds objectifs, et plus précisément ceux relatifs à l'objet littéraire, ils sont décrits de la manière suivante[35] :

1. Connaître divers aspects marquants de la littérature et de la civilisation de la langue étudiée.
2. Comprendre un texte littéraire pour en apprécier les qualités, mettre en évidence les éléments essentiels, les idées véhiculées et en faire le point de départ d'une réflexion personnelle.
3. Mobiliser ses connaissances culturelles pour comprendre et expliquer un texte.
4. Connaître différents aspects de la société et de la culture des pays et régions concernés et être capable d'en parler.
5. Acquérir quelques données géographiques, historiques, artistiques, économiques et politiques.

---

identique dans ses contenus. La différence que nous avons relevée concerne la mention du renforcement de la cohésion nationale pour l'apprentissage de l'allemand ou de l'italien dans le plan d'études de l'EC. Deuxièmement, l'espagnol ne fait pas partie du plan d'études de l'école de commerce.

[34] Précisons que dans le plan d'études de l'EC, la correspondance commerciale fait partie intégrante du descriptif des objectifs pour chaque langue, alors qu'elle est absente dans le plan d'études des deux autres écoles.

[35] Pour faciliter le renvoi à chaque objectif dans notre commentaire qui s'ensuit, nous les avons numérotés.

6. Développer une attitude d'ouverture et d'intérêt envers d'autres représentations et réalités culturelles.
7. Etablir une relation critique et constructive entre sa culture et celle des autres. (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 22)

Les objectifs relevant de l'objet littéraire, comme tous les objectifs du plan d'études d'ailleurs, relèvent de « [l]'approche par les objectifs de compétences [qui] constitue […] un instrument essentiel de la visée éducative foncièrement émancipatrice de l'enseignement gymnasial » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 13). S'il est vrai que dans le contexte suisse le concept de *compétence* restait encore peu répandu au niveau gymnasial et que les objectifs du RRM ne sont pas déclinés sous forme de compétences (Eberle et Brüggenbrock, 2013), nous relevons toutefois que le plan d'étude de l'EM du canton de Vaud, basé sur le PEC-MAT, oriente ses objectifs vers des compétences à atteindre. Comme le relève le plan d'études de l'EM (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c), « l'enseignement gymnasial, au-delà de la transmission des connaissances, vise à développer chez les élèves des compétences intellectuelles, méthodologiques, sociales, relationnelles, et par là contribue au développement global de la personne » (p. 13). Plus spécifiquement dans la section pour les langues étrangères, il est stipulé que « [l]es objectifs fondamentaux, les stratégies d'enseignement et les évaluations » (p. 21) se basent non seulement sur le RRM et le PEC-MAT mais « tiennent comptent des principes du Cadre européen commun de référence pour les langues » (p. 21). C'est ainsi au moyen de l'approche par les compétences que la mission de la formation gymnasiale peut se réaliser.

Nous pouvons relever que le plan d'études vaudois concernant l'allemand décompose les objectifs de compétences en deux composantes (*savoirs, savoir-faire*) et fait de la compétence linguistique (vocabulaire et grammaire) des objectifs à part entière intégrés dans la composante *savoirs*.

Nous constatons que des sept objectifs concernant la littérature, les objectifs 1., 4. et 5. concernent la composante du savoir de la compétence. En effet, ils visent le développement du savoir littéraire et contextuel. Quant à la composante du savoir-faire, elle se retrouve dans les objectifs 2. et 3. visant à mettre les élèves en action par la mise en œuvre de procédures pour réaliser des activités. Les objectifs 6. et 7. portent sur la composante du savoir-être ; il s'agit de développer une certaine posture distanciée et réfléchie face à d'autres cultures. Cependant, nous pouvons

relever qu'aucun objectif ne relève le développement d'attitude réceptive centrée sur la dimension du lecteur vis-à-vis des textes eux-mêmes.

Hormis les deux derniers objectifs (6. et 7.) et une partie du 2. (*réflexion personnelle*), nous pouvons relever que tous sont centrés sur les textes en mettant en avant la dimension cognitive de leur traitement. En effet, il s'agit de développement de connaissances (1., 4. et 5.) ou d'expliquer un texte. En outre, les deux derniers objectifs (6. et 7.) ainsi que la dernière partie de l'objectif 2. (*réflexion personnelle*) mettent en avant la dimension personnelle (*attitude d'ouverture* (6), *relation critique* (7), *réflexion personnelle* (2)) vis-à-vis de la culture au travers des textes.

Les sept objectifs sont de plus représentés de façon cloisonnée sous forme de liste. C'est à l'enseignant que revient le travail de les traduire en situation-problème en les sélectionnant et en les combinant éventuellement pour que se développe véritablement une compétence littéraire.

Concernant les objectifs spécifiquement liés à la discipline de l'allemand, nous pouvons constater qu'ils se déclinent en deux catégories, celle des savoirs et celle des savoir-faire de la façon suivante en fonction des trois années d'apprentissage[36] :

Pour la première année[37]

- Catégorie *Savoirs*[38]
  - 1. Lecture de textes divers (articles de journaux, littérature, etc.).
  - 2. Étude d'éléments culturels des pays et régions de langue allemande : arts, histoire, société, géographie, etc.
- Catégorie *Savoir-faire*[39]
  - 3. Comprendre les points significatifs d'un article de journal ou d'un document audio ou audiovisuels et savoir les restituer (résumé, suite de points).
  - 4. Comprendre un texte littéraire accessible à ce niveau, et se préparer à des lectures plus complexes.
  - 5. Formuler et justifier une réaction personnelle par rapport à un texte (texte littéraire, article de journal, …) ou un document audio ou audiovisuel.

---

[36] Pour faciliter le renvoi à chaque objectif dans notre commentaire qui s'ensuit, nous les avons numérotés.

[37] Ils visent l'atteinte du niveau B1 du CECR (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 25). Rappelons que ce niveau est celui que doivent atteindre les élèves quand ils sortent de l'école obligatoire en voie prégymnasiale.

[38] Cette catégorie contient quatre objectifs au total.

[39] Cette catégorie contient sept objectifs au total.

  - 6. Faire un exposé sur un texte ou sur un thème lié à l'actualité ou à la culture des pays et régions de langue allemande.

Pour la deuxième année[40]

- Catégorie *Savoirs*[41]
  - 7. Lecture, analyse et commentaire d'œuvres représentatives de la littérature allemande.
  - 8. Approfondissement de certains éléments de la culture des pays et régions de langue allemande : arts, histoire, société, géographie, etc.
- Catégorie *Savoir-faire*[42]
  - 9. Comprendre des articles de journaux et émissions de radio ou de télévision sur des sujets d'actualité, culturels, de société, etc.
  - 10. Comprendre un texte littéraire, sa structure, ses aspects formels ainsi que ses thèmes et problématiques.
  - 11. Ecrire des textes clairs, structurés et détaillés sur une thématique littéraire, culturelle, de société, etc.
  - 12. Elaborer une argumentation complexe sur des questions littéraires, culturelles, de société, etc.
  - 13. Faire un exposé sur une thématique littéraire, culturelle, de société, etc.
  - 14. Poser des questions et répondre à des questions à la suite d'un exposé.
  - 15. Prendre part à une conversation ou un débat sur un sujet littéraire, culturel, de société, d'actualité, etc.

Pour la troisième année[43]

- Catégorie *Savoirs*[44]
  - 16. Lecture, analyse et commentaire d'œuvres représentatives de la littérature allemande.

---

[40] Le plan d'études indique que les objectifs visent l'atteinte de la première partie du niveau B2 (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 26) sans expliquer ce à quoi renvoie la première partie.

[41] Cette catégorie contient six objectifs au total.

[42] Cette catégorie contient neuf objectifs au total.

[43] Les objectifs visent à atteindre le niveau B2 du CECR (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 27).

[44] Cette catégorie contient six objectifs au total.

  - 17. Elargissement et approfondissement de différents éléments de la culture des pays et régions de langue allemande.
- Catégorie *Savoir-faire*[45]
  - 18. Comprendre des articles de journaux et émissions de radio ou de télévision sur des sujets complexes de l'actualité, de la culture, de la société, etc.
  - 19. Comprendre et analyser de façon approfondie un texte littéraire, sa structure, ses aspects formels ainsi que ses thèmes et problématiques.
  - 20. Ecrire des textes clairs, structurés et détaillés sur une thématique littéraire, culturelle, de société, etc.
  - 21. Elaborer une argumentation complexe sur des questions littéraires, culturelles, de société, etc.
  - 22. Faire un exposé méthodique et structuré sur une thématique complexe dans les domaines de la littéraire [*sic*], de la culturelle [*sic*], de la société, etc.
  - 23. Poser des questions et répondre à des questions à la suite d'un exposé.
  - 24. Prendre part avec aisance à une conversation ou un débat sur un sujet littéraire, culturel, de société, d'actualité, etc. (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 25–27).

À la suite de ce listage, nous pouvons dégager sept commentaires. Premièrement, la composante relative au savoir-être (présente dans la déclinaison des objectifs des langues vivantes) de la compétence est absente des objectifs. Nous pouvons supposer que la posture subjective du lecteur est sous-entendue dans les autres objectifs relatifs au savoir et au savoir-faire. Toutefois, le fait de l'avoir occultée volontairement ou pas n'est pas sans incidence sur la vision de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire des concepteurs de plan d'études.

Deuxièmement, le poids accordé aux objectifs relatifs à la littérature et la culture pour les trois années est pratiquement le même que celui accordé dans les descriptifs relatifs aux langues vivantes. Ce sont en effet six objectifs sur onze pour la première année, et neuf sur quinze pour les deuxième et troisième année, ce qui correspond à plus de la moitié des objectifs d'apprentissage relevés dans la partie des langues vivantes qui

[45] Cette catégorie contient neuf objectifs au total.

comporte sept objectifs littéraires et culturels sur les quatorze au total. Précisons que les objectifs 3., 6., 8., 9., 14., 17., 18., et 23. ne concernent pas directement le texte littéraire mais englobe d'autres types de textes (articles de journaux par exemple) ou d'autres médias comme la radio ou la télévision. Ce type d'objectifs ouvre donc le choix du type de texte à traiter en classe.

Troisièmement, les objectifs relatifs à la deuxième et troisième année sont à peu de choses près les mêmes, à la différence près que ceux de la troisième année comportent pour certains d'entre eux un élément de progression dans la difficulté. Par exemple, pour les objectifs concernant le savoir, il s'agit non seulement de *comprendre un texte littéraire* (10.) comme en deuxième année, mais aussi de l'*analyser de façon approfondie* (19.).

Cet exemple nous amène à notre quatrième commentaire. La formulation des objectifs est telle que les composantes du savoir et du savoir-faire semblent être confondues. Nous sommes en droit de nous demander pourquoi l'objectif *lecture, analyse et commentaire d'œuvres représentatives de la littérature allemande*, (7.) et (15.), fait partie des savoirs plutôt que des savoir-faire ou des deux. En effet, il nous semble que cet objectif relève aussi de connaissances procédurales aboutissant à la réalisation d'une action concrète, celle d'une analyse ou d'un commentaire à la suite de la lecture. Ne vaudrait-il pas mieux éviter de vouloir disséquer la compétence et de formuler des objectifs intégrant les trois dimensions (savoir, savoir-faire et savoir-être) intrinsèquement liées ? Supposons que le cloisonnement des dimensions de la compétence provient des stigmates de l'enseignement de la littérature dans la PT mettant en avant des pratiques centrées sur le texte et l'enseignement. En outre, comme nous l'avons indiqué pour notre troisième hypothèse de recherche, nous pensons que la PA permet justement de décloisonner les activités langagières pour les inscrire dans une perspective intégrative.

Poursuivons sur la formulation des objectifs pour en arriver à notre cinquième commentaire. Nous doutons que le verbe mentaliste *comprendre* (3.), (4.), (9.), (10.), (18.) et (19) puisse donner lieu à un apprentissage en adéquation avec le développement d'une compétence littéraire (*cf.* 13.3, p. 228). Encore faut-il le préciser didactiquement (Fivaz, 2020). En outre, nous ne voyons pas en quoi la *lecture de textes divers (articles de journaux, littérature, etc.)*, (1), est un objectif. Cet item relève plus d'une activité en lien avec la réalité extra-scolaire qui ne précise en rien l'acte d'apprentissage.

Sixièmement, nous pouvons noter que les objectifs recouvrent trois des quatre activités langagières du CECR (réception, production,

interaction et médiation). Le poids accordé aux activités de réception et de production est quasiment exclusif, mais l'interaction n'est pas exclue (absente des objectifs de première année), mais représentée en deuxième (14. et 15.) et troisième année (23. et 24.). Quant à la médiation, elle ne fait pas partie des objectifs d'apprentissage.

Enfin, nous pouvons relever que la formulation générale des objectifs des trois années offre une très grande marge de manœuvre dans le travail avec les textes littéraires par les enseignants garantissant leur autonomie. Les termes et formulations tels que *lecture* (1., 7. et 15.), *étude* (2.), *comprendre* (3.), (4.), (9.), (10.), (18.) et (19), *analyse* (7. et 15.), *commentaire* (7. et 15.), *approfondissement* (8. et 16), *prendre part à une conversation* (15. et 24.) autorisent chaque enseignant à didactiser les textes littéraires selon sa propre interprétation.

Au sujet des examens d'allemand, le plan d'études de l'EM stipule que les examens écrits et oraux constituent chacun une part égale et compte pour 50 % de la note finale[46]. En règle générale, le programme d'examen se base sur les deux dernières années. Il est indiqué que « [l]es épreuves portent sur chacune des compétences décrites par le CECR : compréhension, expression et interactions orales, compréhension et expression écrites » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 23). Relevons que les activités de médiation et l'interaction écrite sont absentes de l'examen.

École de culture générale

Pour ce qui concerne les prescriptions de l'ECG, nous l'avons vu, elles mettent l'accent sur le lien avec les réalités professionnelles en lien avec l'option choisie. Malgré un PEC ECG mettant en avant les compétences communicatives dans la catégorisation des objectifs, nous pouvons relever que la structure du plan d'études vaudois de l'ECG est calquée sur celle de l'EM. Les objectifs de compétences sont scindés en deux composantes (*savoirs, savoir-faire*) et la compétence linguistique est déclinée en objectifs (vocabulaire et grammaire) à part entière dans la composante des *savoirs*.

Dans leur contenus, les objectifs de l'ECG sont pratiquement les mêmes sauf que par exemple l'activité de synthèse est supprimée et l'argumentation complexe est transformée en argumentation simple s'alignant ainsi sur le niveau B1 du CECR. Un objectif supplémentaire

[46] L'autre moitié étant constituée de la note annuelle ; celle-ci comprend la moyenne arrondie constituée d'au moins six tests (État de Vaud, 2016, art. 78)

apparait : *Parler de ses intérêts personnels ou d'expériences vécues* (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b, p. 31). Ajoutons que sur les treize objectifs communs à toutes les langues, huit (soit plus de la moitié), sont linguistiques et communicatifs alors que l'EM en dénombrait une quantité égale avec ceux de la catégorie suivante.

A ce propos, cette catégorie se distingue de celle de l'EM par la disparition de *littérature* et est intitulée *objectifs culturels*. Elle contient cinq objectifs qui mettent plus en avant la dimension culturelle au sens de *culture anthropologique* (Porcher, 2008) ou *populaire, partagée* (Galisson, 1991). Ainsi l'accent est mis sur la culture au sens de pratiques sociales partagées plutôt que sur une culture d'élite véhiculée par les grands textes littéraires. Nous relevons les cinq objectifs liés aux objectifs culturels :

- 1. Prendre connaissance de quelques aspects marquants de la civilisation de la langue étudiée.
- 2. Connaître différents aspects de la société, de la culture et de la littérature des pays et régions concernés et être capable d'en parler.
- 3. Mobiliser ses connaissances culturelles pour comprendre l'essentiel d'un texte (articles de journaux, textes littéraires, etc.) et l'expliquer.
- 4. Développer une attitude d'ouverture et d'intérêts envers d'autres représentations et réalités culturelles.
- 5. Etablir une relation critique et constructive entre sa culture et celles des autres (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 31)

Relevons que pour le premier objectif (1.) le verbe *connaître* de l'EM a été remplacé par *prendre connaissance*. Pour l'objectif 3., la compréhension se limite à l'*essentiel* pour l'ECG. L'objectif 2. de l'EM concernant la compréhension d'un texte littéraire n'est pas présent. Finalement, l'objectif 5. de l'EM (*Acquérir quelques données géographiques, historiques, artistiques, économiques et politiques*) ne figure pas non plus dans ce plan d'études. Nous pouvons donc constater que l'aspect littéraire des objectifs de l'EM est mis de côté dans les objectifs de l'ECG.

Comme l'EM, les objectifs spécifiques pour l'allemand se déclinent en savoirs et en savoir-faire[47]. Pour la première année[48] :

---

[47] Pour faciliter le renvoi à chaque objectif dans notre commentaire qui s'ensuit, nous les avons numérotés.

[48] Ils visent l'atteinte du niveau A2 du CECR (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b, p. 32). Rappelons que le niveau d'atteinte des élèves sortant de l'école obligatoire voie générale relève du A2 et de ceux de la voie gymnasiale du niveau B1.

- Savoirs[49]
  - 1. Lecture de textes simples et courts : lettres, extraits de brochures, articles de journaux décrivant des faits, textes narratifs simples, etc.
  - 2. Étude d'éléments culturels des pays et régions de langue allemande : vie quotidienne, géographie, etc.
- Savoir-faire[50]
  - 3. Comprendre des textes courts et simples ainsi qu'identifier les informations pertinentes.

Pour la deuxième année[51] :

- Savoirs[52]
  - 4. Lecture de textes divers (articles de journaux simples, textes littéraires accessibles au niveau, etc.).
  - 5. Éléments de culture des pays et régions de langue allemande : société, géographie, arts, histoire, etc.
- Savoir-faire[53]
  - 6. Comprendre un texte et savoir formuler et justifier une réaction personnelle.
  - 7. Faire un exposé sur un thème lié à l'actualité ou à la culture des pays et régions de langue allemande.
  - 8. Exprimer et justifier une opinion ou un point de vue.

Pour la troisième année[54] :

- Savoirs[55]
  - 9. Réception de divers documents audios ou audiovisuels : émissions de radio et de télévision, films.

---

[49] Cette catégorie en contient cinq au total.

[50] Cette catégorie en contient six au total.

[51] Les objectifs de l'option communication et information diffèrent quelque peu par rapport aux quatre autres options. Toutefois, ceux considérant l'objet littéraire sont identiques. Pour la comptabilisation des objectifs, nous distinguerons par A) ceux des quatre options et par B) ceux de l'option communication et information. Ajoutons que pour A) et B), les objectifs décrits visent l'atteinte de la première partie du niveau B1 du CECR sans mentionner ce que cette première partie signifie (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b, p. 33 (A), 25 (B)).

[52] Cette catégorie en contient au total cinq pour A) et six pour B).

[53] Cette catégorie en contient sept au total pour toutes les options.

[54] Ils visent l'atteinte du niveau B1 du CECR (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b, p. 34 (A), 36 (B)).

[55] Cette catégorie en contient au total cinq pour A) et sept pour B).

  - 10. Approfondissement de certains éléments de culture des pays et régions de langue allemande (société, géographie, arts, histoire, etc.[56]).
- Savoir-faire[57]
  - 11. Comprendre les points significatifs d'un article de journal ou d'un document audio(visuel) et savoir les restituer (résumé, suite de points)[58].
  - 12. Comprendre un texte littéraire (par exemple un court récit, une nouvelle, une pièce de théâtre,…) et savoir formuler et justifier une réaction personnelle à son sujet.
  - 13. Ecrire un texte articulé sur un sujet culturel, d'actualité, d'intérêt général ou personnel.
  - 14. Faire un exposé sur un thème lié à l'actualité, au monde du travail ou à la culture des pays et régions de langue allemande.
  - 15. Elaborer une argumentation simple pour justifier une opinion ou un point de vue (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b, p. 32–34)

A la suite de cette description, nous pouvons dégager les cinq commentaires suivants :

Premièrement, les objectifs faisant explicitement référence aux textes littéraires (1., 4., et 12.) sont trois fois moins nombreux en comparaison avec ceux de l'EM qui en dénombre neuf.

Deuxièmement, nous relevons le média *film* qui apparait dans les objectifs de troisième année (9.). Cela indique implicitement l'ouverture du texte littéraire à d'autres médias.

Troisièmement, nous observons comme pour les objectifs de l'EM l'emploi du verbe *comprendre* (3., 6., 11. et 12.). Toutefois, pour l'École de culture générale, ils sont tous associés à un complément suivi d'un verbe d'action (identifier pour 3., justifier pour 6., restituer pour 11. et justifier pour 12.) permettant de mesurer la performance des élèves. Pour l'EM, seul l'objectif 19. est associé à un verbe d'action (*analyser*) dont on

---

56 Signalons que pour l'option *communication et information*, la formulation est quelque peu différente dans sa première partie : Connaissance approfondie de certains aspects de la culture des pays et régions de langue allemande (société, géographie, arts, histoire etc.).

57 Cette catégorie en contient au total sept pour A) et onze pour B).

58 Précisons que pour l'option communication et information, *points significatifs* et remplacé par *aspects significatifs*.

peut mesurer la performance des élèves à condition de préciser ce que l'enseignant entend par *analyse*.

Quatrièmement, la dimension subjective du lecteur semble plus présente dans les objectifs de l'ECG. En effet, les objectifs 6., 8., 12. et 15. (soit quatre objectifs sur quinze) incluent tous le verbe *justifier* suivi du complément *point de vue* (8. et 15.) ou *réaction personnelle* (6. et 12.). Seul un objectif (5.) sur vingt-quatre de l'EM relève cette dimension personnelle (*Formuler et justifier une réaction personnelle par rapport à un texte (texte littéraire, article de journal, …)*).

L'attitude du lecteur face aux textes littéraires et représentée par la composante *savoir-être* de la compétence telle que nous l'avons définie, est intégrée dans les objectifs de la composante *savoir-faire*, ce qui renforce notre propos précédent concernant le décloisonnement des composantes de la compétence dans la formulation des objectifs. Cette composante qui n'apparaît pas dans la catégorisation des objectifs ni de l'EM, ni de l'ECG est significativement intégrée dans les objectifs mêmes de l'ECG et dans une faible mesure dans ceux de l'EM dans les catégorisations *savoirs* et *savoir-faire*.

Finalement, les objectifs en lien avec le texte littéraire sont moins nombreux dans le plan d'études de l'ECG (quinze au total) que dans ceux de l'EM (vingt-quatre au total). Cela s'explique par les finalités de chaque école qui sont différentes. Le traitement plus intensif et plus en profondeur des textes littéraires répond à des finalités plus proches d'une approche néo-humaniste préparant les élèves de l'EM à une formation plus générale (universités). Alors que les finalités de l'ECG sont plus orientées vers les réalités professionnelles préparant ainsi les élèves aux hautes écoles spécialisées ou pédagogiques.

Concernant les indications relatives aux examens, elles sont les mêmes que celles pour l'EM (50 % de la note finale, les contenus se réfèrent aux deux dernières années, basés sur la compréhension et production orale et écrite), à la différence près que le niveau d'exigence à atteindre est le B1 du CECR.

École de commerce

Quant au plan d'études de l'EC et pour notre cas concernant l'allemand, la présentation est singulière en comparaison avec les plans d'études des deux écoles précédentes. Si la macro structure est semblable avec une partie concernant des objectifs généraux et une autre en lien avec l'examen final, nous pouvons constater une véritable précision du paradigme méthodologique du CECR. De plus, aucune liste d'objectifs n'est

dressée. Sous forme d'un texte suivi, le développement des compétences est expliqué et illustré ainsi :

L'enseignement des langues étrangères obéit au principe des compétences intégrées. Les unités d'enseignement se caractérisent par le fait que les domaines de formation s'interpénètrent et que plusieurs compétences sont liées les unes aux autres (p. ex. un sujet est d'abord présenté dans le cadre du dialogue interactif ou par le biais d'un texte audio, un texte est ensuite lu et étudié en le replaçant dans son contexte culturel et pour finir, les personnes en formation répondent par écrit à des questions de compréhension). Dans le contexte global d'acquisition des compétences, tout comme lors du traitement de thèmes culturels, des stratégies d'apprentissage des langues sont mises en pratique. (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a, p. 16)

L'évolution réside dans le fait que pour la première fois dans un plan d'études vaudois, les compétences à développer sont décloisonnées. Il ne s'agit plus de décomposer la compétence en composantes (*connaissances, savoir-faire, attitudes*) comme dans le PEC-MAT ou en compétences réceptives et productives (orales et écrites) comme dans le PEC ECG mais il s'agit véritablement d'articuler les compétences ainsi que leurs composantes dans des *domaines de formation*, ou des projets allant au-delà des tâches rattachées à une compétence réceptive ou productive. Pour ce faire, une place importance est consacrée au développement des stratégies d'apprentissage (*stratégies de communication*) (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a, p. 16) véritable catalyseur d'apprentissage permettant de développer l'agir littéraire des apprenants dans les diverses situations communicatives.

Un autre élément mis en avant est « l'utilisation interactive de la langue » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a, p. 16) dans des situations diverses d'apprentissage et en liens avec d'autres branches. Il est mention ici d'un apprentissage de la langue dans une visée transdisciplinaire où des parallèles avec d'autres matières sont faits pour donner plus de sens à l'apprentissage.

Le plan d'études de l'EC met en avant une réelle posture d'acteur social prônée par le CECR. Les apprenants sont ainsi considérés comme acteurs de leur propre apprentissage dans des situations variées développant une compétence communicative complexe.

Quant au domaine de formation en lien avec l'objet littéraire, le plan d'études lui réserve une place importante :

> Un des domaines de formation est consacré à la compréhension interculturelle tout en tenant compte, outre la littérature et les autres arts, également des principaux aspects culturels des sciences, de la technique, de l'économie

> et de la politique. Dans le type « économie » du domaine d'études HES « Economie et services » apparenté à la profession CFC, l'appréhension des formes d'expression littéraires et autres formes d'expression artistiques occupe une part importante par rapport au nombre élevé de périodes d'enseignement[59]. (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a, p. 16)

L'objet littéraire est ainsi regroupé au même titre que différents autres champs de connaissances (scientifiques, techniques, économiques et politiques) et artistiques dans le domaine de formation *compréhension interculturelle*. Encore une fois, le décloisonnement de l'apprentissage s'observe dans le plan d'études, tout en relevant l'accent sur l'apprentissage littéraire et artistique.

Dans un dernier temps, il est mention du CECR concernant « [l]'enseignement dans le domaine des quatre compétences de base (écouter, lire, s'exprimer, écrire) » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018a, p. 16–17) et des références au niveau à atteindre pour chaque compétence. Cette dernière partie descriptive des objectifs généraux s'inscrit dans la continuité des contenus des plans d'études des deux autres écoles du gymnase (référence au CECR) et se clôt par le niveau de référence B2 à atteindre pour l'enseignement à visant la maturité professionnelle.

Pour la partie *Examen final*, seule l'indication de la durée de l'examen écrit (cent vingt minutes) et de l'orale (quinze à vingt minutes) est présentée.

Sur le terrain

Avisons d'entrée que si le titre de cette section suggère qu'il y aurait un seul terrain représentant l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire, il n'en est rien. En effet, chaque enseignant aménage son propre terrain littéraire en fonction de sa personne, ses compétences et expériences. Cela dit, en référence à la *culture d'établissement* de Noverraz (2008), nous pouvons ébaucher une *culture vaudoise de l'enseignement gymnasial de l'allemand* de l'objet littéraire issue de pratiques représentatives émanant de notre expérience. En effet, à l'heure actuelle, nous ne sommes pas en mesure de dresser un profil scientifique de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans les gymnases vaudois faute d'études scientifiques. Toutefois, notre expérience d'élève ayant parcouru tout le cursus de formation vaudoise (de l'école obligatoire à l'université), d'enseignement de l'allemand

[59] La dotation horaire en nombre de périodes pour l'allemand est de respectivement cinq pour la première année et de quatre pour la deuxième et troisième année. Alors que pour l'EM et l'ECG, la dotation horaire est de respectivement quatre périodes pour la première année et de trois périodes pour la deuxième et troisième année.

dans un gymnase vaudois, de PF dans le canton de Vaud, ainsi que formateur d'enseignants d'allemand dans le pays de Vaud, nous permet d'avoir une image significative de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire.

Ajoutons enfin que l'interview que Noverraz (2017) nous a accordé, représente un témoignage essentiel. Enseignant d'allemand aux niveaux secondaire et gymnasial vaudois, puis maitre de didactique d'allemand, M. Noverraz a poursuivi sa carrière en dirigeant deux gymnases vaudois (Belvédère puis Nyon). À la suite de cela, il est devenu le premier directeur de la HEP Vaud avant de terminer sa carrière en tant que chef de la Division de l'enseignement gymnasial et professionnel de la DGEP.

La culture vaudoise, rappelons-le, se démarque par la grande autonomie des enseignants de gymnase qui commence par le choix des manuels pédagogiques et qui s'étend jusqu'à l'élaboration des examens au sein d'une équipe. En effet, chaque établissement élabore ses propres examens sous la responsabilité de chaque directeur. Chaque file[60] sous la présidence du chef de file (État de Vaud, 2016, art. 16) élabore ses propres examens qui ont pour contenu le programme de deux dernières années. Une des seules contraintes réside dans le fait que les épreuves d'examen d'allemand comptant pour la moitié de la note annuelle, doivent porter sur les compétences de réception et de production écrites et orales selon les indications du CECR. Autre contrainte, l'examen de compréhension orale est centralisé et cantonal. Il est constitué d'une commission d'enseignants de gymnases et d'experts. Ce sont par conséquent trois compétences (la réception écrite et les productions orale et écrite) qui relèvent de l'autorité de chaque gymnase. En outre, relevons que depuis notre expérience d'élève vaudois dans les années 1990 à 2000, l'objet littéraire a toujours été un contenu privilégié à l'occasion des examens. Il constitue actuellement au moins une partie des épreuves d'examen orale ou écrite pour les ECG et EC ; il n'est pas rare qu'il fasse partie des épreuves orales et écrites des examens de maturité. D'ailleurs, le rapport sur la coordination de l'enseignement des langues étrangères au secondaire 2 précise l'importance de l'objet littéraire dans les gymnases suisses :

> Au gymnase, certaines finalités prennent une place importante en plus des objectifs linguistiques et communicationnels ; il s'agit des finalités relevant

60 Il est d'usage dans le canton de Vaud de désigner par *file* suivi de la matière scolaire le regroupement d'enseignants de cette même matière. Chaque file est sous la responsabilité d'un enseignant proposé par ses collègues de la même discipline et désigné par le directeur (État de Vaud, 2016, art. 16). S'il collabore avec ses autres collègues chefs de file du même établissement, il représente aussi sa propre file auprès de la direction de l'établissement et des instances cantonales. Enfin, il prend part à des séances de file cantonales de sa matière.

> des domaines de la culture, de la littérature, des civilisations et de l'analyse des textes. Il s'agit d'apprendre et de développer la capacité d'aborder des textes littéraires de façon critique et de traiter la spécificité du genre fictionnel ; il faut diriger la découverte des dimensions esthétiques et émotionnelles du monde d'une langue étrangère. Les étudiants doivent se familiariser avec la manière de penser d'autres cultures, mais aussi s'approprier leur approche spécifique de la langue. L'enseignement des langues favorise ainsi l'apprentissage interculturel et le développement de la personnalité. La connexion entre langue, culture et littérature constitue justement une force spécifique à ce type de formation. (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007b, p. 84)

Dans sa partie concernant les mesures pour standardiser les examens, ce même rapport (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007b) rappelle deux éléments importants en lien avec l'évaluation de la compétence littéraire :

> Comme cela a été présenté en introduction, les objectifs de la formation gymnasiale comportent des compétences tant linguistiques et communicationnelles que littéraires et culturelles. À l'heure actuelle, les premières peuvent être notifiées à l'aide du CECR et du PEL [portfolio européen des langues], alors que ce n'est pas encore le cas pour les secondes.
>
> L'évaluation des compétences littéraire et culturelle (domaine spécifique des gymnases) constitue toutefois une part importante des examens finaux. Elle doit se faire aussi soigneusement et avec autant de transparence que possible pour les autres parties. (p. 90)

Nous constatons la place essentielle de l'objet littéraire dans la classe de langue étrangère et son rôle reconnu au niveau politique que ce soit dans les pratiques d'enseignement ou d'évaluation. Le rapport indique toutefois que les pratiques évaluatives de l'objet littéraire ne peuvent se baser sur les instruments politiques en vigueur[61] et qu'elles reposent donc sur les enseignants, renforçant ainsi l'autonomie de ces derniers.

Ci-dessous, nous entrons plus en détails dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'objet littéraire. Nous exposons dans un premier temps les pratiques vécues et observées lors des examens. Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur quelques pratiques de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Nous justifions cet

61 Précisons que ce rapport date de 2007 et que le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) prenant en compte le texte littéraire de manière plus approfondie n'était pas paru. Cette remarque étant faite, nous ne prenons pas position quant à la qualité du traitement de l'objet littéraire dans le volume complémentaire du CECR.

ordre par le fait que les pratiques évaluatives lors des examens finals sont un élément décisif et explicatif des séquences d'apprentissage en amont dans le but de respecter l'alignement curriculaire[62] (Biggs et Tang, 2011). Rappelons que les plans d'études de chaque école du gymnase laissent une grande liberté aux enseignants quant à leur conception. Nous verrons toutefois qu'une certaine harmonisation caractérise les pratiques évaluatives certificatives des gymnases vaudois en partie dues aux séances de concertation cantonales des chefs de files de chaque établissement.

Nous avertissons d'emblée que nous ne prenons pas en compte ni les examens ni les pratiques de l'EC étant donné que nous n'avons ni participé à la conception d'une quelconque épreuve (écrite ou orale) ni participé à une expertise orale ou écrite et encore moins enseigné dans ce type d'école. Cela s'explique par le fait que cette troisième école n'existe que depuis 2015 et que les premiers examens ont eu lieu en 2018 et que nous avons quitté l'enseignement gymnasial en 2018.

Pratiques d'évaluation à la fin du cursus

Avant de passer en revue les démarches évaluatives certificatives[63] de l'EM et de l'ECG, commençons par préciser une conséquence concrète de l'autonomie caractérisant l'enseignement gymnasial. Dans la plupart des gymnases, chaque enseignant élabore la partie des examens ayant pour objet la littérature de façon individuelle selon son corpus de textes choisis et selon ses propres attentes moyennant une certaine concertation au sein de chaque file. Potentiellement, chaque année, il peut y avoir autant de questions différentes que d'enseignants d'allemand de troisième année et même chaque enseignant peut encore varier ses questions d'une classe à l'autre. Il n'est toutefois pas rare que certains collègues d'allemand d'un même établissement se mettent d'accord pour poser les mêmes questions pour l'épreuve écrite, voire que certains établissements posent des questions communes selon les décisions prises au sein de la file. Pour l'examen de production orale, chaque enseignant prépare ses élèves selon sa propre méthode.

Concernant l'évaluation des épreuves, les pratiques diffèrent elles aussi. Certains établissements se basent sur des grilles critériées

---

62 Il s'agit de la cohérence entre la détermination des objectifs d'apprentissage, les activités effectuées durant le déroulement puis de l'évaluation de l'apprentissage.

63 Nous présentons ici les démarches évaluatives relatives à l'obtention du certificat de maturité (pour l'EM) ou du diplôme (pour l'ECG). Nous traitons donc de l'évaluation à la fin du cursus gymnasial et ne prenons donc pas en compte les évaluations durant le cursus (évaluation formative ou sommative).

communes pour l'examen oral et/ou écrit ; d'autres laissent le libre choix quant à la façon d'évaluer. Habituellement une ligne directrice concernant le poids de l'évaluation de la forme et du contenu dans l'obtention d'une note pour l'examen oral d'une autre pour l'examen écrit est commune à chaque gymnase. Enfin, ce qui est commun au sein de chaque établissement, c'est la répartition des pourcentages de points pour chaque partie des examens ainsi que le barème pour chaque examen.

Pour l'EM, nous constatons que les épreuves littéraires concernent la production écrite et orale et parfois la réception écrite ; ce qui signifie que la part de l'objet littéraire est considérable dans le cursus de la maturité gymnasiale et est en cohérence avec le nombre important d'objectifs en lien avec la littérature dans le plan d'études.

Concernant l'examen de production orale, il s'agit la plupart du temps de tirer au sort le passage d'un des textes lus lors des deux dernières années et travaillés en classe. Souvent c'est un (choix de) corpus de deux à trois œuvres complètes. Les consignes qui ressortent dans la majorité des cas peuvent être synthétisées ainsi : situer et résumer le passage, analyse des thèmes importants, prise de position par rapport au passage ou au texte entier. Elles correspondent à la structure « Verstehen (Informationsaufnahme), Analyse (Informationsverarbeitung) und Kommentar (Informationsbewertung) » (Nieweler, 2019, p. 90), représentant le schéma traditionnel d'une explication de texte où les élèves sont invités à mobiliser leurs connaissances et extraire du texte les informations pertinentes pour communiquer sur le texte. Les apprenants ont la plupart du temps trente minutes à disposition pour préparer, à l'aide d'un dictionnaire bilingue, leur propos. Lors de la première partie, l'élève expose son analyse durant huit à dix minutes environ. À la suite de cela, le jury composé de l'enseignant de l'apprenant ainsi que d'un expert externe posent des questions sur le passage et le propos de l'apprenant durant deux à trois minutes. S'en suit une deuxième partie de cinq minutes au maximum, qui n'est pas en lien avec le passage analysé dans la première partie. Il s'agit de parler d'une autre thématique, le plus souvent littéraire mais qui n'est pas en lien direct avec le passage analysé en première partie. Par exemple, il est demandé aux élèves d'expliquer un thème et de donner leur point de vue à ce sujet. Cette deuxième partie correspond à la partie interactive de l'examen qui doit faire partie de la production de l'orale. Nous constatons, sur la base des examens que nous avons organisés et d'autres auxquels nous avons été experts, que l'interaction réside plus dans les réponses des élèves aux questions du jury que d'un véritable échange.

Pour les examens relatifs à la production écrite, ils traitent uniquement, pour tous les établissements, de l'objet littéraire[64]. Il s'agit d'une analyse d'un texte lu durant la dernière ou les deux dernières années sous forme d'un texte argumentatif généralement de trois cents à quatre cents mots correspondant au niveau B2 du CECR[65]. Les élèves doivent répondre à une question (la plupart du temps parmi un choix de deux) sous la forme d'une citation ou d'une thématique à analyser et tirée du corpus littéraire.

Précisons que le corpus pour l'examen est couramment composé de deux à trois œuvres entières de différents genres (romans, pièces de théâtres et rarement de poésie) d'époques, d'auteurs différents et travaillés en classe[66]. Il est aussi très fréquent que le corpus sélectionné pour les examens fasse partie de la matière autant de la production orale que de la production écrite. Enfin, les textes classiques de la littérature germanophone, communément nommés les *canons* (Petitjean, 2014) sont privilégiés mais pas obligatoires.

Illustrons le choix de textes des enseignants par un recensement des textes littéraires faisant partie de l'examen écrit de différents gymnases entre 2014 et 2016[67]. Les trois œuvres suivantes arrivent en tête : *Die Verwandlung* de Franz Kafka, *Der Vorleser* de Bernard Schlink et *Homo Faber* de Max Frisch. Les trois textes suivants complètent ce trio de tête : *Das Leben der Anderen* de Florian Henkel von Donnersmarck, *Der Besuch der alten Dame* et *Das Versprechen* de Friedrich Dürrenmatt.

---

64 Le fait que la production écrite ne concerne que l'objet littéraire n'est pas une obligation du cadre légale mais correspond certainement à une volonté de la file cantonale.

65 L'argumentation écrite au niveau B2 est complexe. Elle consiste à produire des textes organisés et structurés au moyen de structures langagières variées et maitrisées sur une gamme de sujets étendus et abstraits, qui ne sont donc pas forcément en lien avec le quotidien des élèves.

66 Nous spécifions qu'il se pratique également un examen de production écrite sur la base de textes qui n'ont pas été travaillés en classe.

67 Nous soulignons que ce recensement n'a aucune valeur scientifique. Il n'est que le reflet des choix de certains enseignants durant trois sessions d'examen consécutives. Il a été établi de la façon suivante : dix-huit épreuves écrites de huit des douze gymnases vaudois ont été pris en compte entre 2014 et 2016. Nous avons recensé les textes faisant l'objet d'une question pour la production écrite et établi un classement. Chaque gymnase n'est pas forcément représenté chaque année. Les épreuves choisies sont celles qui étaient à disposition dans le classeur de la file d'allemand ; elles étaient à disposition des enseignants du gymnase dans lequel nous avons enseigné. Il est en effet courant que sur la demande des chefs de file, les gymnases s'échangent leurs épreuves.

Pour l'épreuve de réception écrite, il s'agit de lire un ou deux textes inconnus (d'une fourchette variant entre mille cinq cents à deux mille cinq cents mots au total pour les deux) relatifs à des sujets variés, littéraires ou pas mais dont la complexité relève du niveau B2, c'est-à-dire qui demande un niveau de réflexion plus abstrait pour appréhender les contenus. Une vingtaine de questions de différents types standards sont proposées, par exemple des choix multiples, des vrai/faux, des appariements, des réponses courtes, des réponses à développer.

L'examen écrit est constitué d'une épreuve de production ainsi que d'une épreuve de réception qui dure au total quatre heures. Les élèves peuvent gérer leur temps et réaliser une ou l'autre épreuve, comme ils le souhaitent[68]. Néanmoins, nous avons observé qu'il se peut que l'examen soit divisé en deux parties où les élèves ont deux heures pour réaliser chaque épreuve.

Pour l'ECG, l'objet littéraire se retrouve le plus souvent examiné dans la partie de la production orale, rarement dans la production écrite et encore plus rarement dans les deux. L'importance accordée à l'objet littéraire est moindre mais cela s'explique par les missions de l'ECG mettant plus l'accent sur les liens avec la pratique professionnelle qui se traduit par un plan d'études contenant moins d'objectifs en rapport avec l'objet littéraire que celui de l'EM.

Les consignes pour les épreuves concernant la production orale et écrite ne varient pas de façon significative par rapport à ce que nous venons de voir pour les épreuves de l'EM concernant l'objet littéraire. Nous avons également observé le modèle de Nieweler (2019) de prise d'informations, d'analyse et de commentaire. La différence s'établit plutôt dans le niveau d'évaluation qui est basé sur le niveau de référence B1 du CECR[69].

Pour l'examen de production orale, la durée est en règle générale la même que pour celui de production orale de l'EM, c'est-à-dire trente minutes de préparation et quinze minutes d'examination divisé en deux

---

68 Une partie ayant pour objet de la traduction a longtemps fait partie de l'examen de maturité. Dans les années 1990 par exemple, il était courant de traduire un texte bibliographique d'un auteur littéraire fabriqué par les enseignants. Puis, dans les années 2000, le texte bibliographique s'est étendu à différents autres genres, voire même des phrases construites par les enseignants que les élèves devaient traduire. L'avènement du CECR a peu à peu conduit à la suppression de cette partie examinée.

69 Précisons que certains établissements offrent aussi, pour l'examen oral, la possibilité d'un tirage au sort de textes littéraires et non littéraires n'examinant pas forcément la compétence littéraire des élèves.

parties, une présentation de passage préparée et une deuxième partie non préparée qui, elle, se différencie de celle de l'EM.

Pour la partie de présentation, si les élèves sont amenés à présenter le passage selon les mêmes consignes que pour l'EM, l'analyse est beaucoup plus orientée sur une analyse littérale du texte centrée sur les personnages et leurs actions (le contenu explicite) que sur une analyse plus en profondeur relevant du sens figuré et de la nature esthétique du texte plutôt réservée aux élèves de l'EM.

Pour ce qui est de la seconde partie, nous remarquons une plus grande diversité des pratiques. Dans certains cas, elle est composée d'une description d'une image que les élèves n'ont pas traitée en classe ni pris connaissance durant la préparation de l'examen. Dans d'autres cas, il s'agit de parler d'une autre thématique, d'un personnage d'un texte qui a été lu et préparé en classe ou du texte en question dans la première partie ou encore de parler d'un sujet en lien avec le quotidien des élèves.

Cette deuxième partie correspond à la partie interactive de l'examen de production orale et qui devrait traiter d'un autre sujet que le passage tiré au sort. Comme pour l'EM, nous constatons que l'interaction ne consiste pas en un véritable échange mais qu'il s'agit plutôt de questions du jury et de réponses de l'élève.

Pour la production écrite, il s'agit d'une argumentation simple d'environ deux cents à deux cents cinquante mots[70] correspondant en un texte articulé sommairement (avec quelques connecteurs que l'on rencontre fréquemment) et correctement (avec des structures de phrases simples maitrisées et un vocabulaire ordinaire mais utilisés de façon adéquate) sur des sujets familiers[71].

Les élèves ont en général quatre heures pour gérer leur temps et réaliser cette production écrite, la réception écrite et parfois une partie

---

70 Elle peut être divisée en deux parties, une partie concernant une production sur un sujet littéraire et une autre sur un thème de société et sous diverses formes : analyse, lettre personnelle ou professionnelle. La plupart de nos observations ont montré qu'il s'agissait plutôt d'une production sur un sujet non littéraire qui est demandé aux élèves de l'ECG.

71 Nous pouvons donc nous demander si la tâche d'analyse de texte telle qu'elle est exigée pour l'examen de production écrite est conforme au niveau B1 attendu des élèves. En effet, pour un niveau B1, les élèves sont censés être capables de s'exprimer par écrit sur des sujets concrets, en lien avec leur quotidien. Nous sommes d'avis que l'analyse de textes peut être conforme à un niveau B1 dans une certaine mesure, à condition qu'elle réponde aux missions de l'école en question.

grammaticale. Celle-ci était autrefois une partie constitutive de l'épreuve de tous les gymnases, mais elle a tendance à disparaître[72].

Les examens de la formation gymnasiale peuvent donc reposer sur des démarches évaluatives comparables en tenant compte des spécificités de chaque établissement voire de chaque enseignant. Rappelons toutefois que la liberté des enseignants leur laisse une grande marge de manœuvre dans la conception et l'évaluation des examens, tout comme dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Nous traitons de ce dernier point dans le paragraphe suivant.

Pratiques d'enseignement-apprentissage

Nous tentons ici de caractériser un type de pratiques d'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Il ne représente évidemment pas l'ensemble des façons de le traiter, mais se veut révélateur de ce qui se passe dans la communauté gymnasiale vaudoise partageant une certaine culture de pratiques. De plus, la plupart des enseignants de langues (étrangères) du canton de Vaud ne s'appuient pas, comme c'est souvent le cas dans les lycées français, sur des manuels pédagogiques. La liberté pédagogique caractérisant l'enseignement dans les gymnases vaudois offre la possibilité aux enseignants de langues de créer leur propre matériel pédagogique et leurs propres séquences d'enseignement-apprentissage. Toutefois, nous pouvons relever quelques pratiques qui sont majoritairement partagées. Nous avons décidé de nous limiter à quatre de ces pratiques que nous avons expérimentées, lorsque nous enseignions, et observées au travers de nos stagiaires ; nous les rencontrons encore régulièrement lors de nos visites de stage en tant que formateur.

La première concerne le travail de longue haleine sur les textes. Nous avons évoqué dans le paragraphe précédent la question du corpus de textes. Il est effectivement d'usage dans la formation gymnasiale que des œuvres entières soient lues. Ceci n'est pas sans conséquence sur les pratiques enseignantes. Une pratique répandue consiste en la lecture d'une œuvre durant un semestre couramment à partir la deuxième année de l'EM ou en dernière année de l'ECG. Si le choix s'effectue le plus souvent, mais pas uniquement, sur des œuvres classiques pour les apprenants de l'EM, le choix est souvent plus ouvert pour ceux de l'ECG[73]. Selon

[72] Nous avons aussi parfois constaté une pratique consistant à limiter le temps pour chaque partie (deux heures pour la réception écrite et deux heures pour la production écrite lorsque l'examen ne comportait pas de partie grammaticale.

[73] Concernant la question du choix du texte, *cf.* 8.3.6, p. 134.

un planning distribué aux apprenants en début de lecture, ces derniers sont invités à lire chaque semaine une tranche de lecture qui sera traitée lors du cours hebdomadaire consacré à ce que les enseignants appellent communément *la littérature*[74]. Chaque texte est donc travaillé sur un laps de temps étendu. Quant au contenu de ce travail, il est l'objet des trois pratiques suivantes.

La deuxième pratique concerne le travail sur les questionnaires que l'on peut développer en deux temps. Dans une première phase, les apprenants sont tenus de lire (individuellement) la tranche dédiée pour le cours prévu. Leur lecture est souvent accompagnée d'un questionnaire préparé par l'enseignant regroupant différents types de questions. Ce questionnaire[75] est censé guider les apprenants dans la compréhension du passage. Autrement dit, cette activité permet à l'enseignant d'évaluer la lecture des élèves selon sa propre lecture qu'il fait du texte au moyen des questions qu'il pose.

Dans une deuxième phase, il s'agit de passer à la correction en classe de cette activité qui peut prendre différentes formes : mise en commun par deux, par groupes ou collectives[76]. Ce qui est commun à cette correction, c'est que l'enseignant est garant de la compréhension du texte en corrigeant les réponses des apprenants ou en apportant des compléments. Il est d'usage de donner aux élèves pour consigne de répondre à tour de rôle (généralement sous la forme de lecture à haute voix de leurs réponses écrites) à une question pendant que les autres écoutent. Parfois, l'enseignant fait interagir les élèves en confrontant leurs réponses. Si les élèves s'expriment oralement, ils se limitent souvent à lire ce qu'ils ont écrit. Par contre, dans certains cas, les élèves sont invités à poser des questions sur le texte dont les réponses sont données par les élèves voire complétées par l'enseignant.

---

[74] En deuxième et en troisième année, les élèves dispensent de trois périodes d'allemand. Beaucoup d'enseignants cloisonnent leur enseignement hebdomadaire de la façon suivante : une période dédiée pour l'objet littéraire, une autre pour la grammaire et une dernière consacrée au développement des activités langagières réceptives et productives.

[75] Il s'agit souvent de questions demandant un élément de réponse ou des réponses plus longues à développer sur le contenu du passage lu. Elles traitent aussi bien des niveaux de compréhension simples (littérale) que complexe (par exemple analyse, interprétation). Pour une explication de ces niveaux de traitement de textes, se référer à la typologie de tâches relative à l'explication des textes proposée par (Puren, 2018b) (*cf.* sect. 13.8, p. 250).

[76] On peut parfois rencontrer des corrigés écrits établis et distribués par l'enseignant. L'apprenant, lui, compare ses réponses avec les réponses proposées par l'enseignant.

Nous avons souvent observé que durant cette phase, les élèves ne sont pas très actifs. De plus, nous avons régulièrement entendu et répété en salle des maitres que les élèves ne lisent pas leurs textes. Pour contrer cela, certains enseignants et nous-mêmes avons même mis en place des notes de participation pour inciter les apprenants à parler[77].

La troisième pratique typique est celle de l'explication de textes écrite qui souvent clôt la pratique consacrée au questionnaire. La compréhension des textes est aussi pratiquée par des activités d'explication de textes plus laborieuses, c'est-à-dire qui demandent aux apprenants un investissement cognitif plus grand que de répondre par exemple à des questions portant sur un seul élément du texte[78]. Concrètement, il s'agit de développer une question dans la forme d'un texte argumenté. Cette pratique est souvent le moyen d'évaluer sommativement les apprenants dans les niveaux plus avancés.

Ajoutons que cette activité, dans sa forme écrite, est plus particulièrement travaillée avec les apprenants de l'EM. Deux raisons essentielles expliquent cela : premièrement, le poids plus important accordé à l'objet littéraire dans le plan d'études de l'EM. Deuxièmement, l'épreuve de production écrite de la maturité est exclusivement constituée de l'objet littéraire.

En deuxième et troisième année, l'explication de textes écrite devient de plus en plus complexe et prépare les apprenants au format de l'examen. Il leur est demandé d'analyser, d'interpréter et d'évaluer les textes qu'ils lisent par un questionnement de plus en plus complexe. Nous avons remarqué que le passage d'une activité de réponses à des questions sur la base d'un questionnaire suivi d'une mise en commun orale à la rédaction d'un texte argumenté plus complexe n'est pas sans difficultés. En effet, la rédaction d'une explication de textes regroupe plusieurs activités cognitives à des niveaux différents qui sont souvent appréhendées de façon globale dans l'enseignement.

Nous pouvons résumer ces trois premières pratiques en citant une variante classique de l'approche globaliste (Beacco, 2007) en quatre étapes pour les niveaux plus avancés :

---

77 Différentes méthodes existent pour attribuer des notes de participation. Nous en évoquons une qui est partagée par certains enseignants dans le canton de Vaud, à savoir celle que nous appelons des *points de participation* et qui se décline sous différentes formes. Elle consiste à donner un point à un apprenant à chaque fois qu'il prend la parole durant le cours de *littérature* pour s'exprimer en lien avec la lecture : son avis, une réponse à une question de l'enseignant ou d'un camarade par exemple. Selon le total de ses points, il obtiendra la note correspondante.

78 Pour plus de précision quant à la notion d'explication de textes, *cf.* sect. 13.8, p. 250.

1. lecture silencieuse et/ou lecture à haute voix par l'enseignant et/ou les apprenants, d'un échantillon écrit, qui est souvent un extrait littéraire, en prose, ou un texte extrait des médias ;
2. questions (orales et écrites) de compréhension, qui sont en même temps des formes d'évaluation des connaissances acquises et l'occasion d'apports d'informations dans tous les secteurs de la compétence langagière et culturelle ;
3. discussion collective sur les textes (réactions aux informations, discussion des opinions exprimées, analyse stylistique…) ;
4. production d'un texte, de forme peu contrainte, du type rédaction/*essay*/*tema*/texte libre, en relation avec le thème central abordé dans le support. (p. 52–53)

Cette approche se caractérise non pas par une approche théorique constituée dans le champ de la didactique mais plutôt par une pratique de terrain qui s'est installée avant que les recherches en didactique ne constituent un champ scientifique (Beacco, 2007). L'approche globaliste trouve ses origines dans la MGT :

> [Elle] agit comme un ensemble de représentations, fondamentales mais non uniformes, et elle constitue ainsi un cadre où viennent se modeler les attentes éducatives d'apprenants partageant ces représentations et les pratiques ordinaires de l'enseignant.
>
> […] Son économie générale semble dessinée pour permettre une gestion souple du cours de langue, qui se situe entre planification et improvisation. (Beacco, 2007, p. 44–45)

Cette variante est tout à fait en adéquation avec la majorité des pratiques que nous avons exercées en début de carrière et observées dans l'enseignement-apprentissage de nos stagiaires lorsque nous étions PF et que nous rencontrons actuellement lors visites de stages des EE en tant que formateur.

Enfin, la dernière pratique est celle de l'explication de textes sous forme orale. Elle se travaille en règle générale sous forme d'exposé individuel ou en groupe aussi bien à l'EM que lors de la dernière année de l'ECG pour répondre aux attentes de l'épreuve de production orale qui concerne ces écoles. Notre expérience nous a montré que comme pour l'explication de textes écrite, la forme orale est généralement travaillée de façon globale. Un autre élément qui retient notre attention est le fait que lors de la grande majorité des exposés auxquels nous avons assisté, les apprenants lisaient un texte préparé en amont ou alors récitaient le texte qu'ils avaient appris par cœur.

Il existe, comme nous l'avons mentionné précédemment, une multitude de pratiques liées à l'enseignement-apprentissage. Nous en avons pointé quatre qui nous semblent significatives dans le contexte vaudois. Nous insistons sur le fait que bien d'autres pratiques existent et que toutes évoluent, même celles que nous venons de décrire.

Néanmoins, cette façon de traiter les textes peut s'expliquer comme suit. Les pratiques de l'enseignement gymnasial concernant l'objet littéraire sont dérivées de celle de l'enseignement universitaire (Noverraz, 2017). En effet, c'est à l'université que les enseignants ont traité l'objet de façon soutenue en développant leurs techniques pour appréhender un texte littéraire dans toute sa richesse. Pendant toute la durée de leur master, ils ont été confrontés à des textes littéraires en les analysant que ce soit sous forme d'explications de textes écrites par des rédactions individuelles ou par des exposés oraux lors de séminaires. Qui plus est, les enseignants sont aussi d'anciens apprenants qui ont une expérience de l'apprentissage de l'objet littéraire de par leur parcours scolaire. Il est par conséquent normal qu'ils reproduisent dans leur pratique d'enseignement ce qu'ils ont vécu durant leur formation et que Puren (1988) appelle la loi d'isomorphisme. Ceci est renforcé par le manque de formation concernant l'enseignement de l'objet littéraire ressenti par certains comme le montre le témoignage de l'enseignant, ancien étudiant de la HEP Vaud.

Enfin, nous pouvons synthétiser l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans les gymnases vaudois en nous appuyant sur les travaux d'Hodel (2008). Il a mis en relation les pratiques évaluatives prônées par le CECR avec celles de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans les gymnases suisses. Si le CECR recommande d'évaluer la performance des apprenants sur la base de critères par rapport à un niveau de compétence défini et ainsi comparer leur niveau de compétence littéraire, les pratiques évaluatives du gymnase ne vont pas toujours dans le même sens selon Hodel (2008). En effet, sous forme interrogative, l'extrait suivant montre comment il thématise deux visées de l'apprentissage littéraire. La première correspond selon lui aux pratiques des gymnases et l'autre à celles préconisées par le CECR :

> Betrifft es wenige ausgewählte Texte, die (z. B. mittels Unterricht oder Lernen vor der Prüfung) so gut vorbereitet sind, dass die Prüfungsleistung weitgehend einer Wiedergabe von einem vertrauten Text oder auswendig gelernter Sekundärliteratur entspricht? Oder ist jemand aus dem Stand heraus, jederzeit, ohne spezielle Vorbereitung fähig, jeglichen literarischen Text eines C1 Niveaus z. B. zu lesen? (Hodel, 2008, p. 15)

Hodel (2008) avance une caractéristique que nous avons souvent observée dans les pratiques de certains enseignants du canton de Vaud, à savoir celle de la préparation des apprenants pour le test ou l'examen. Cette préparation est centrée non pas sur le développement d'une compétence littéraire mais sur la capacité que les apprenants ont à reproduire ce qui a été vu durant la phase d'enseignement. Nous avons même observé que parfois les apprenants ne sont même pas préparés pour la phase d'évaluation. Il leur est demandé par exemple de présenter une analyse d'un chapitre sous forme d'exposé sans même que ce dernier ait été traité auparavant. Cette pratique a pour conséquence de transgresser l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011) dans le sens où la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les séquences d'apprentissage et l'évaluation n'est pas respectée puisque l'évaluation a lieu sans que ne se soit déroulée la phase d'apprentissage.

Le contexte vaudois, marqué par une conception néo-humaniste de l'enseignement-apprentissage (littéraire) se dirige progressivement vers le développement de compétences des apprenants. Cela n'est pas sans incidence sur la façon d'enseigner l'objet littéraire à l'ère où la *compétence littéraire* tente de se faire une place dans l'enseignement gymnasial. Ce travail est l'occasion de mettre à l'épreuve l'agir littéraire dans la PA, paradigme prôné par la politique éducative suisse (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013) et européenne (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) dans une culture *parfois hostile* (Elmiger, 2016, p. 5) à ce changement considérable.

6.2.5 Synthèse des gymnases vaudois

Le gymnase fait partie avec les écoles professionnelles du degré secondaire 2 et est constitué de trois écoles (école de maturité, école de culture générale et école de commerce). Chaque école est dotée d'un cadre légal fédéral et cantonal mais jouit d'une grande autonomie pédagogique dans chacun des douze établissements que compte actuellement le canton de Vaud.

Les missions des trois écoles peuvent se résumer au développement de la culture générale et de la personnalité, afin de préparer les futurs diplômés pour les hautes écoles universitaires (avant tout pour ceux de l'EM) et pour les hautes écoles spécialisées (plus spécifiquement pour ceux de l'ECG et de l'EC).

Si l'enseignement dans les gymnases était caractérisé par une conception néohumaniste dès le 19ème siècle jusque dans les années 1970 du

siècle passé, une approche par compétences tente dès lors de se mettre en place progressivement. Actuellement, elle constitue la base des plans d'études cadres et plans d'études. Nous pouvons tout de même observer que le PEC MP décrit des compétences intégrées qui s'orientent plus vers une pédagogie par les tâches prônée par le CECR, alors que le PEC-MAT (1994) et le PEC ECG, cloisonnent les activités langagières de communication décrites en objectifs.

Concernant plus spécifiquement l'objet littéraire, il est à relever qu'il occupe une place non négligeable dans chaque école, même si le plan d'études vaudois de l'EM contient plus d'objectifs littéraires que ceux des deux autres écoles. Son enseignement se caractérise par une grande autonomie des enseignants puisque chaque établissement à la responsabilité d'élaborer et d'organiser ses propres examens. L'approche globaliste (lecture, questions, discussions, production de textes) semble être le point commun à quelques pratiques répertoriées sur la base de notre expérience et de didacticiens suisses. L'explication de texte est une pratique aussi répandue en raison de sa présence dans les parties de production écrite et orale des examens finals de l'EM et très souvent dans au moins une partie des deux autres écoles.

Ces pratiques reflètent un enseignement basé sur une conception néo-humaniste de l'enseignement-apprentissage en tension avec une volonté politique privilégiant une approche par compétences. L'actualisation en cours du PEC-MAT devrait pouvoir atténuer les divergences politiques et pédagogiques.

II Le cadre théorique : De l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle à l'agir littéraire dans la perspective actionnelle en langue-culture étrangère

> L'histoire de la didactique est le patrimoine de notre profession. Tout ce par quoi nous sommes passés fait partie de notre expérience et ça doit être maintenu parce que ça peut être intéressant à la réactiver, combiner, articuler avec d'autres.
>
> Puren (2018a)

Dans cette partie nous construisons la notion d'*enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA* correspondant à l'*agir littéraire dans la PA* dans une triple dimension : diachronique, sociale et didactique.

Dans un premier temps, nous déterminons l'ancrage épistémologique de notre recherche (*cf.* chap. 7, p. 105). Le champ scientifique des didactiques disciplinaires en Suisse étant en construction, nous expliquons pourquoi nous nous appuyons sur des travaux de la France et du contexte germanophone.

Dans un deuxième temps, nous construisons la notion de l'agir littéraire (*cf.* chap. 8, p. 113) en exposant son fondement théorique (*cf.* sect. 8.1, p. 118), puis en présentant la notion de l'*agir* (Puren, 2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a) (*cf.* sect. 8.2, p. 121) sur laquelle, par analogie, nous développons l'*agir littéraire*. Nous définissons ensuite les quatorze composantes de l'agir littéraire (*cf.* sect. 8.3, p. 127) qui nous permettent de déterminer (dimensions sociale et didactique) et comparer (dimension diachronique) l'agir littéraire de chaque construction méthodologique. Nous établissons ensuite la relation entre les trois grands objectifs de l'apprentissage d'une langue-culture, à savoir *langue-culture-littéraire* dans l'enseignement-apprentissage (*cf.* sect. 8.4, p. 153) pour situer l'objet littéraire dans le champ de la didactique des langues-cultures. Nous terminons cette étape par une synthèse de la construction de l'agir littéraire (*cf.* 8.5, p. 155).

Dans un troisième temps, nous caractérisons l'agir littéraire dans les méthodologies constituées antérieures à la PA ayant pris en considération l'objet littéraire. Nous présentons les différents agirs littéraires selon l'ordre chronologique des constructions méthodologiques de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (dimension diachronique) c'est-à-dire la MGT, la MA et l'AC (*cf.* chap. 9, p. 157, 10, p. 173 et 11, p. 189) de façon semblable : nous considérons tout d'abord la dimension sociale (*cf.* sect. 9.1, p. 157, 10.1, p. 174, 11.1, p. 191) puis la dimension didactique (*cf.* sect. 9.2, p. 170, 10.2, p. 175, 11.2, p. 193).

Chaque chapitre se conclut par un tableau synthétique relevant les quatorze composantes de chaque agir littéraire (*cf.* sect. 9.3, p. 170, 10.3, p. 186, 11.3, p. 203).

Nous terminons ce panorama par une synthèse des différents agirs littéraires que nous regroupons par la notion d'*agir littéraire dans la perspective traditionnelle* (*cf.* chap. 12, p. 205) et que nous présentons sous forme de tableau (*cf.* sect. 12.1, p. 210).

Dans un quatrième temps, nous définissons la notion d'*enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA* correspondant à l'*agir littéraire dans la PA* (*cf.* chap. 13, p. 211).

Par analogie aux différentes constructions méthodologiques antérieures, nous définissons premièrement l'agir social de référence (dimension sociale) pour comprendre dans quel contexte social la PA s'intègre (*cf.* sect. 13.1, p. 212).

Deuxièmement, nous délimitons les références théoriques sur lesquelles nous nous appuyons pour déterminer la PA. C'est ainsi que nous définissons l'approche par compétences (*cf.* sect. 13.2, p. 214), la compétence littéraire (*cf.* sect. 13.3, p. 228), et la lecture littéraire (*cf.* 13.4, p. 235).

Troisièmement, nous mettons en perspective l'AC et la PA (*cf.* sect. 13.5, p. 241) pour montrer le passage du paradigme communicatif au paradigme actionnel. Ceci nous amène à exposer notre positionnement épistémologique de la PA (*cf.* sect. 13.6, p. 243). Nous illustrons ce positionnement en considérant les pratiques actuelles dans notre contexte de recherche, les gymnases vaudois (*cf.* sect. 13.7, p. 248) et plus précisément en explicitant comment la tâche traditionnelle de l'explication de texte peut se réorganiser dans la PA (*cf.* sect. 13.8, p. 250).

Sur la base des référents théoriques explicités, nous caractérisons quatrièmement l'agir d'apprentissage (dimension didactique) dans la PA (*cf.* sect. 13.9, p. 254) en décomposant chacune des quatorze composantes de l'agir littéraire (*cf.* 13.9.1, p. 254 à 13.9.11, p. 273).

Cinquièmement, nous proposons une démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA (*cf.* sect. 13.10, p. 276), l'*apprentissage littéraire*, sur la base de notre conception de l'enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA.

Nous terminons la définition de l'agir littéraire dans la PA comme nous le faisons pour chaque agir littéraire, soit sous forme d'un tableau synthétique (*cf.* 13.11, p. 284).

Dans un dernier temps, nous synthétisons l'agir littéraire en comparant les éléments de la PT avec ceux de la PA (*cf.* chap. 14, p. 285) pour finalement présenter un tableau synthétique et comparatif de l'agir littéraire dans la PT et de la PA (*cf.* sect. 14.1, p. 285).

7 Ancrage épistémologique : vers un champ scientifique des didactiques disciplinaires en Suisse

Notre recherche se limite à l'objet de recherche de l'enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire de langue allemande, dans un microcosme, les gymnases vaudois. Cela implique de prendre en considération ce con texte de manière rigoureuse pour objectiver notre propos. Or, les études empiriques dans notre domaine et contexte de recherche font défaut. Cela s'explique en grande partie par le fait que le champ scientifique des didactiques disciplinaires en Suisse est en construction (Wokusch, 2015 ; Schneuwly, 2014).

7.1 Particularité de l'éducation suisse

La particularité du système éducatif suisse joue en effet un rôle primordial dans la constitution d'un champ scientifique des didactiques disciplinaires au niveau fédéral. La décentralisation de la responsabilité de l'éducation au niveau cantonal fait de la Suisse un pays à vingt-six systèmes éducatifs différents. Néanmoins, ils se coordonnent sous l'égide de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) réunissant les ministres cantonaux responsables de l'éducation. En outre, la CDIP est organisée en quatre conférences régionales[79] représentant les différentes régions de la Suisse dans les zones culturelles distinctes.

La souveraineté des cantons concernant la question de l'éducation est aussi empreinte d'une forte identité non seulement locale mais aussi internationale. Ainsi chaque région linguistique se rapproche de la culture enseignante voisine partageant la même langue : l'Allemagne pour la Suisse allemande, la France pour la Romandie et l'Italie pour la

[79] Il s'agit de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), la plus ancienne et créée en 1874, de la Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse du Nord-Ouest (NW-EDK), la Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse centrale (BKZ) et de la Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse orientale (EDK-Ost).

région tessinoise (Hofstetter, 2012). Le rapport sur les méthodes d'enseignement de l'allemand établi par Paul Bonnard, président de la commission d'allemand des écoles vaudoises (Archives cantonales vaudoises, 1956) se base explicitement sur des principes méthodologiques qui ont été définis en France :

> C'est cette méthode [la méthode mixte qui fait recours à la langue maternelle, contrastant avec la méthode directe interdisant la langue maternelle] qui, rajeunie et adaptée plus spécialement à nos écoles, est en usage dans nos classes. Elle correspond parfaitement aux principes qui régissent notre enseignement et qui ont été définis récemment, par divers auteurs, en France, où la question de l'enseignement des langues vivantes est à l'ordre du jour. (p. 2)

Néanmoins, la coordination et l'harmonisation de plus en plus marquée au niveau fédéral depuis la tertiarisation de l'éducation lors de la fin du siècle passé (Hofstetter, 2012), conditionnent la création de l'ancrage scientifique des didactiques disciplinaires.

7.2 Prémisses d'une didactique disciplinaire au niveau national

L'année 2011 peut marquer le début officiel de la didactique des disciplines suisses par la création de la Conférence faitière des didactiques des disciplines en Suisse (COFADIS) après un échange de courriers entre plus de cinq cents didacticiens suisses avec les organes de la CDIP et de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)[80]. Celle-ci regroupe diverses associations suisses actives dans le domaine de la didactique et a pour but une collaboration étroite entre les différentes didactiques disciplinaires. En 2013, le premier colloque de didactique disciplinaire, réunissant plus de quatre cents didacticiens et chercheurs à la HEP de Zurich, a été organisé par la COHEP. Ce premier événement scientifique consacré à la didactique disciplinaire au niveau national a thématisé « l'état d'avancement de la recherche et des offres de formation dans le domaine de la didactique disciplinaire en Suisse ainsi que les besoins de développement y relatifs » (Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques, 2013).

---

80 Depuis 2015, Les Hautes écoles universitaires, spécialisées et pédagogiques de Suisse se sont regroupées dans l'association Swissuniversites qu'elles ont fondée.

Dès lors, nous pouvons constater un développement plus rythmé et institutionnalisé de la didactique des disciplines en Suisse. Cet élan s'explique aussi par la stratégie des langues pour le degré secondaire 2 approuvée par la CDIP en 2013 dont le but est l'adoption d'une stratégie commune de coordination de l'enseignement des langues étrangères à l'échelon national pour le post-obligatoire (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013) ; celle-ci s'inscrivant dans la lignée de la stratégie CDIP de 2004 pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2004a) qui s'est traduite par une harmonisation intercantonale de l'école obligatoire par le concordat HarmoS (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007a).

Le 26 septembre 2014 marqua la création par les experts suisses de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères de l'association en didactique de langues étrangères en Suisse (ADLES)[81] lors de la journée européenne des langues. Les trois objectifs montrent la volonté de cette association regroupant dix-sept organisations participantes d'inscrire la didactique des langues étrangères dans le champ scientifique. Premièrement, il s'agit d'encourager l'échange et la communication concernant l'enseignement-apprentissage des langues étrangères tant au niveau des différents acteurs concernés (enseignants, didacticiens, chercheurs, etc.) que des différentes langues et associations (comme la COFADIS) en prenant en compte les disciplines scientifiques en lien ainsi que tous les niveaux de l'enseignement du primaire au tertiaire (cohérence verticale). Le deuxième objectif réside dans le développement de la didactique des langues étrangères en la rendant visible. Le dernier objectif vise l'échange entre la science et la pratique. C'est ainsi que ADLES organisa son premier colloque scientifique international les 6 et 7 septembre 2018 sous le thème suivant : « Des langues étrangères pour tous : didactique et méthodologie ».

Sur le plan de la formalisation des savoirs au niveau de la didactique des langues étrangères, deux revues couvrent le paysage helvétique. Premièrement, *Babylonia*[82] se consacre à l'enseignement et à l'apprentissage des langues et concerne tous les professionnels des langues que ce soient des chercheurs, didacticiens ou enseignants. Publiée trois fois par an, elle traite de contenus multiculturels et plurilingues depuis 1991 et publie des articles en allemand, français et italien. La deuxième, *Gymnasium*

---

81 Nous nous sommes référé au site de référence à l'adresse URL suivante : http://www.fremdsprachendidaktik.org/.

82 La revue est accessible à l'adresse URL suivante : http://babylonia.ch.

helveticum[83], est une revue professionnelle et associative de l'association suisse des professeurs de gymnase. Fondée en 1947, cette revue parait cinq fois par année et publie des articles en allemand, français et italien traitant essentiellement de la politique de l'éducation et de l'enseignement au niveau du secondaire Contrairement à *Babylonia*, *Gymnasium helveticum* n'est pas spécifiquement consacré à l'enseignement des langues étrangères mais à toutes les matières scolaires. *Transpositio*[84], troisième revue créé en Suisse en 2017, publie des contenus exclusivement en ligne autour de la recherche sur l'enseignement de la littérature. Elle a pour ambition de réunir un public francophone et se veut une revue orientée vers la théorie.

7.3 Prémisses de la didactique disciplinaire au niveau romand

Pour la partie francophone de la Suisse, c'est en 2016 que fut créé le premier réseau romand de collaboration en didactique disciplinaire sous le nom de Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D) regroupant un pôle formation et recherche[85] sous l'égide du Conseil académique des hautes écoles romandes de formation des enseignants (CAHR)[86]. Ce centre vise la qualité de la recherche en réunissant les travaux de neuf domaines : Art et technologies, apprentissages fondamentaux, didactique comparée, langues étrangères, français, éducation physique et sportive, mathématiques et informatique, science de la nature et sciences humaines et sociales. La première école doctorale réunissant les doctorants de toutes les didactiques disciplinaires de Suisse a eu lieu en octobre 2018 et a réuni trente-six participants dont nous avons fait partie.

---

83 La revue est accessible à l'adresse URL suivante : https://www.vsg-sspes.ch/fr/publikationen/gymnasium-helveticum/.

84 La revue est accessible à l'adresse URL suivante : https://www.transpositio.org.

85 Toutes les informations concernant les pôles de formation et de recherche se trouvent sur le site de référence à l'URL suivante : https://www.2cr2d.ch.

86 A l'heure actuelle, la Romandie offre six lieux de formation des enseignants, à savoir la Haute École Pédagogique BEJUNE (des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel), la Haute École pédagogique Fribourg – HEP-PH Fribourg, la Haute école pédagogique du Valais – HEP-VS, la Haute École pédagogique du canton de Vaud – HEP Vaud, Le Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire de l'Université de Fribourg (CERF) et l'institut universitaire de formation des enseignants (IUFE).

Concernant le domaine des langues étrangères, une journée doctorale organisée en février 2020 et intitulée « regards croisés sur les projets en cours » a regroupé quinze participants dont les directeurs de thèse et été l'occasion de découvrir six projets de thèses dont le nôtre.

Le développement des didactiques disciplinaires représente en outre l'un des enjeux majeurs de la HEP Vaud. Si nous nous référons à son plan d'intentions 2017–2022 (Vanhulst *et al.*, 2017), deux enjeux majeurs y figurent. D'une part, « [r]enforcer le positionnement de la HEP Vaud dans les instances régionales, nationales et internationales et favoriser l'implication des professionnels de l'enseignement du canton dans ses activités de recherche » (p. 14). D'autre part, « [c]onstituer le domaine d'activité des Hautes écoles pédagogiques en tant que champ académique spécifique reconnu et assumer la responsabilité qui en découle en matière de contribution à la relève » (p. 14). Cette volonté de rassembler tous les acteurs de l'enseignement du canton de Vaud tant du côté des chercheurs que des praticiens et tant sur le plan local qu'international en légitimant son domaine d'activité sur le plan scientifique, témoigne de la manifestation de la HEP Vaud de rendre autonomes ses activités de recherche. Cela se traduit pour les didactiques disciplinaires par la possibilité de s'émanciper de leurs disciplines de référence et de se construire en tant que champ disciplinaire spécifique.

7.4 Unité d'enseignement et de recherche de la HEP Vaud

Dans notre contexte de recherche à l'unité d'enseignement et de recherche didactique des langues étrangères (UER LC) de la HEP Vaud, nous retrouvons cette diversité culturo-linguistique qui ne s'étend pas uniquement aux pays limitrophes mais à toute la variété des cultures linguistiques de chaque ancrage épistémologique des didactiques et disciplines de référence. C'est ainsi par exemple pour l'allemand langue étrangère, que les travaux s'appuient sur la culture germanique (Allemagne, Autriche et Suisse allemande principalement). Toutefois, ce serait réducteur d'avancer que les travaux ne s'appuient qu'exclusivement sur des références théoriques germanophones. Comme nous l'avons mentionné, la culture locale joue un rôle prépondérant dans les institutions de formation des enseignants en Suisse. Il en va ainsi de même pour les travaux concernant la didactique de l'allemand langue étrangère qui s'appuient aussi et en grande partie sur des références théoriques autre que germanophones pour la didactique de l'allemand

langue étrangère et marque une certaine hétérogénéité épistémologique dans la constitution d'un champ de didactique disciplinaire. La particularité contextuelle exige parfois un travail de médiation conceptuelle dans l'avancée épistémologique de chaque didactique langue étrangère de l'UER LC.

En ce qui concerne plus particulièrement notre recherche dans le domaine de la didactique de la littérature de l'allemand langue étrangère dans un contexte vaudois, nous prenons le parti de nous appuyer sur des travaux francophones concernant la didactique de la littérature plus proches de notre culture d'enseignement[87]. Cependant, s'agissant du champ scientifique allemand langue étrangère, il nous parait fondamental de nous appuyer aussi sur les travaux issus du domaine de recherche *Deutsch als Fremdsprache* et plus particulièrement de la *Literaturdidaktik* issu du contexte germanophone. Nous partons du principe que la référence à ces deux écoles de pensée est un apport à l'épistémologie de la didactique de l'allemand langue étrangère spécifique et propre à notre contexte vaudois qui n'en est qu'à ses débuts.

7.5 Synthèse de l'ancrage épistémologique

Si la Suisse a marqué un temps de retard dans la constitution d'un champ scientifique (Schneuwly, 2014) regroupant les didactiques disciplinaires, nous pouvons constater que ses débuts sont prometteurs et que son assise semble solide. En effet, les didactiques propres aux disciplines d'enseignement se développent dans les institutions de formation des enseignants qui prennent de l'ampleur depuis leur tertiarisation. Pour preuve, le nombre croissant d'étudiants dans les Hautes écoles pédagogiques. À titre d'exemple, la HEP Vaud comptait 1 366 étudiants en 2009 et a approché les 3 000 étudiants en 2019 (État de Vaud, 2019b). Comme le rappelle Schneuwly (2014, 2019), la démocratisation de l'école secondaire a nécessité une réorganisation des savoirs à enseigner. Ceci a en parallèle créé le besoin d'une restructuration de la formation des enseignants, qui, dans l'ère de la tertiarisation, se

[87] Rouiller et Darme (2018) relèvent d'ailleurs qu'une identité nationale n'est pas possible en Suisse contrairement à certains pays comme la France ou l'Allemagne dont la construction d'une identité nationale s'observe par le partage d'une même langue. En Suisse, chaque région linguistique construit une identité culturelle relative à sa langue maternelle.

caractérise par l’ouverture de Hautes Écoles Pédagogiques et d’instituts de formation d’enseignants en Suisse favorisant ainsi l’articulation entre la formation et la recherche. Ces espaces de formation représentent ainsi des lieux par excellence pour développer le champ scientifique de la didactique.

8 Construction de la notion d'agir littéraire

> […] l'étude d'une langue n'est pas soumise aux caprices de la mode! Cependant, il ne faut pas se faire trop d'illusions ni se payer de mots. L'enseignement de l'allemand restera toujours difficile, et exigera toujours une belle somme de patience et d'abnégation. Un simple maçon, qui travaille selon les règles et avec de bons matériaux, voit le résultat de son travail au bout d'une journée déjà, et il sait que son œuvre est solide ! Combien de semaines et de mois ne nous faut-il pas pour constater de modestes résultats, en encore la charpente n'est-elle pas toujours très solide !
>
> (Paul Bonnard 1956, enseignement de l'allemand, ACV, S32/3048, p. 30)

Traiter d'un objet d'enseignement-apprentissage dans un contexte scolaire suppose des choix et des décisions pris en amont qui ne sont pas le fruit du hasard. Si nous voulons éviter de perpétuer la représentation de l'apprentissage de l'allemand comme dans la citation ci-dessus, nous devons nous appuyer sur des références théoriques solides pour accompagner l'apprentissage scolaire. Ceci afin que la *charpente* des apprenants soit solide.

Comme tout objet d'enseignement-apprentissage, l'enseignement de l'objet littéraire obéit en effet à des injonctions politiques basées sur des recherches scientifiques. Si nous nous référons à la politique éducative suisse, une stratégie pour la coordination de l'enseignement des langues étrangères pour le secondaire 2 a été établie en 2013 à l'échelon national (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013). Nous pouvons y relever trois éléments à prendre en considération pour appuyer les choix didactiques des enseignants :

1. L'enseignement des langues étrangères doit se faire dans une cohérence verticale en prenant en compte et en poursuivant ce qui a été réalisé à l'école obligatoire. (p. 2)
2. Le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et le Guide pour élaboration des politiques linguistiques en Europe (Beacco et Byram, 2007) constituent les instruments de référence pour accompagner les enseignants. (p. 3)

3. La formation des enseignants doit garantir que ces derniers développent auprès des apprenants des capacités langagières et communicationnelles *selon les méthodes actuelles*, qu'ils tiennent compte de l'éducation plurilingue dans leur enseignement et qu'ils transmettent *des contenus littéraires et culturels*. (p. 4)

Or, nous l'avons vu dans la partie portant sur la problématique et plus précisément le chapitre portant sur la contextualisation, appuyé par le témoignage représentatif d'un enseignant de gymnase, que les enseignants ne se basent pas toujours sur les nouvelles approches didactiques concernant l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Ils avancent en effet le (ressenti du) manque d'instruments mis à leur disposition lors de la formation initiale ou encore de formations continues inefficaces[88]. Pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE), Morel (2014) montre entre autres que les représentations des enseignants « entrent en tension avec des injonctions extérieures comme les instructions officielles, les curricula des institutions ou plus récemment le CECR » (p. 123). Dans le contexte helvétique, Froidevaux (2012b) relève que les enseignants de gymnase sont sceptiques par rapport aux standards de compétences. Selon Puren (2014d), « beaucoup d'enseignants de langues vivantes dans le secondaire [dans certains pays européens dont la Suisse] se sont inquiétés des conséquences négatives de l'adoption de l'approche par compétences et des échelles de compétences du CECRL sur la place de la littérature dans leur enseignement […] » (p. 8). Quant à Elmiger (2016), il va plus loin concernant l'enseignement de l'allemand au secondaire 2

---

88 Pour éviter des malentendus, précisons que l'objet de cette recherche n'est pas de critiquer le travail des enseignants ni d'avoir une posture dogmatique vis-à-vis de la PA en la plaçant sur un piédestal. Il s'agit plutôt de comprendre comment cette approche didactique en vigueur dans la politique éducative des langues étrangères en Suisse et en Europe se met en pratique sur le terrain professionnel dans un contexte particulier. Nous partageons ainsi l'idée de (Puren, 2012c) dans son article au sujet de l'enseignement de la littérature dans une PA, qu'il n'est pas question de « remplacer une manière de faire par une autre qui serait meilleure dans l'absolu » mais « de rechercher l'adaptation maximale à la diversité des publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage en diversifiant les manières de faire » (p. 14). D'ailleurs, « [u]n enseignant qui progresse professionnellement » n'est pas celui qui remplace un outil par un autre, mais celui qui ajoute un nouvel outil – qu'il soit ancien ou moderne – à son râtelier d'artisan" (Puren, 2011, p. 9). Pour pouvoir mesurer les effets de cette manière de faire (dans une PA) dans les conditions actuelles d'enseignement-apprentissage et ainsi offrir la possibilité aux EE de l'expérimenter dans leur formation, il nous a paru nécessaire de mettre en place un dispositif d'accompagnement. Cette façon de faire sera explicitée dans la partie méthodologique (partie IV, p. 343).

en Suisse romande en avançant que les enseignants « semble[nt] plutôt sceptique[s] (voir parfois hostile[s]) par rapport à une adoption du CECR et des instruments qui en découlent » (p. 5). Dans le contexte vaudois, Clerc et Martin (2011) relèvent que « les étudiants déplorent régulièrement la faiblesse de l'articulation théorie et pratique. Ils considèrent les discours des formateurs comme autant de connaissances inertes pour lesquelles ils n'arrivent pas à établir de liens avec leur pratique » (p. 1–2). À ce propos, la non ouverture de la formation continue à la HEP Vaud intitulée « L'œuvre intégrale en classe d'allemand » pour l'année académique 2020–2021 s'adressant exclusivement aux enseignants du secondaire 2 et focalisant sur l'enseignement-apprentissage dans une pédagogie de projets peut expliquer ce scepticisme[89]. Espérons que le projet en cours[90] visant à développer un instrument d'évaluation des compétences langagières et littéraires (pour les langues étrangères nationales allemand, français, italien) des apprenants pour les examens de gymnase soit une occasion de réduire cette distance entre la théorie et la pratique. Dans tous les cas, la participation collaborative d'enseignants et de chercheurs dans un même projet est un pas dans ce sens.

Avant de mettre la lumière sur l'approche didactique prédominante dans les recherches actuelles en didactique du texte littéraire et d'expliciter ce que nous entendons par l'*agir littéraire dans la PA*, nous définissons d'abord ce que nous entendons par *agir littéraire*. D'une part, nous expliquons brièvement notre position épistémologique de la construction de l'*agir littéraire*. D'autre part, nous définissons l'*agir littéraire* au moyen de quatorze composantes essentielles. À la suite de cette définition, nous explicitons l'agir littéraire dans les méthodologiques constituées[91] de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Puren, 2006b)

---

[89] Pour qu'une formation continue puisse avoir lieu, il faut un minimum de six participants. Une seule inscription a été comptabilisée sur tous les enseignants d'allemand du post-obligatoire du canton de Vaud. Autre que le scepticisme, la situation sanitaire et économique due au COVID-19 impliquant d'autres priorités peut aussi expliquer le manque d'intérêt pour cette formation continue.

[90] Le projet a été soumis et accepté par l'office fédéral de la culture en 2019. Il est le fruit d'une collaboration entre trois HEP, à savoir la HEP Vaud, la PH FHNW et la HEPSG).

[91] Puren (1995, 2012a, 2016b, 2020a) entend par *méthodologie constituée* ou *construction méthodologique* la cohérence entre les manières de faire dans l'histoire de la didactique des langues-cultures. Autrement dit, il s'agit de la relation entre les tâches scolaires (agir d'apprentissage) et les actions sociales (agir d'usage) (*cf.* figure 8.1, p. 126). Nous renvoyons aussi à la définition de Puren (2012a) citée dans la section traitant de la composante *Logique du traitement du corpus littéraire* (*cf.* 8.3.4, p. 132).

traitant de l'objet littéraire : la MGT, la MA et l'AC. Les paradigmes méthodologiques des différentes époques ont en effet conditionné le traitement des textes littéraires dans le contexte scolaire et ont toujours un impact sur la PA. Aussi, nous illustrons l'agir littéraire dans les différentes méthodologies par des exemples issus du contexte vaudois (programme et plans d'études allemand).

La description chronologique de l'agir littéraire dans les différents méthodologies nous permet de comprendre l'évolution de son traitement didactique[92] et de mettre en relief le changement de perspective amorcé par l'AC et poursuivi dans la perspective que nous avons retenue dans le cadre de cette recherche, la PA. Nous avertissons d'emblée que c'est en partie le lien langue-culture qui est le fil conducteur. En effet, l'objet littéraire permet à la fois un travail sur la langue et sur la culture ; il offre ainsi la possibilité de réunir des objectifs langagiers, culturels et littéraires. D'ailleurs Byram (1992) fait remarquer qu'« [a]pprendre une langue, c'est apprendre une culture ; par conséquence, enseigner une langue, c'est enseigner une culture » (p. 67).

Le panorama des différentes méthodologies dans une triple perspective, sociale, historique et didactique, nous permet de situer l'objet littéraire dans la continuité de l'apprentissage *langue-culture*. Dans ce travail, il est question de l'usage de l'objet littéraire en classe de langue étrangère et plus précisément en classe d'allemand langue étrangère. C'est la raison pour laquelle, nous n'essayons pas de définir ce qu'est la littérature de manière générale mais nous tenterons plutôt de définir l'objet littéraire dans son usage didactique. D'ailleurs, dans les années 1940, Sartre se posait déjà la question dans son essai « Qu'est-ce que la littérature ? » (Sartre, 1947). Genette (1991) rappelle que de vouloir définir la littérature est une « sotte question » à laquelle il répond que « la vraie sagesse serait peut-être de ne pas se la poser. La littérature est sans doute *plusieurs* choses à la fois » (p. 11). Nous tâchons alors de nous diriger vers la « chose » scolaire et d'apporter des réponses didactiques quant au traitement de l'objet littéraire en classe de langues étrangères plutôt que de vouloir définir ce qu'est la littérature et d'entrer dans un débat qui ne fait pas consensus (Delmas, 2001). À ce propos, Dufays *et al.* (2015) rappellent qu'« [a]près avoir été longtemps tenue pour évidente, la nature

92 Nous considérons le *traitement didactique* de l'agir littéraire dans l'acceptation de Puren (2012d). Il le définit en effet de la façon suivante : « le *traitement didactique* ou la *didactisation* d'un document est constitué de l'ensemble du dispositif d'aide et de guidage pour l'exploitation en langue et culture de ce document par les apprenants » (p. 3).

de la littérature est perçue aujourd'hui comme incertaine, sujette à discussion » (p. 75) dont la perception que nous en avons se modifie (Defays *et al.*, 2014).

Pour ce faire, nous partons d'une perspective didactique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La PA est l'entrée didactique actuelle privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères, au moins en Europe depuis l'apparition du CECR. Relevons toutefois que le CECR a essuyé de nombreuses critiques chez les didacticiens germanophones synthétisées dans le compte-rendu du colloque de Gießen de 2002 par Delouis (2008). Il est notamment à relever le manque d'assise théorique du CECR et ses réflexions didactiques incomplètes. Concernant l'objet littéraire, Delouis (2008) constate la position lacunaire du CECR de la dimension esthétique de la langue. Elle souligne aussi la position des chercheurs allemands qui « ne découvrent pas une nouvelle étape pour la didactique des langues dans le *Cadre* » (p. 30) concernant la PA mais qui y voient plutôt une continuité dans le paradigme communicatif[93]. Delouis (2008) remarque également que les chercheurs francophones envisagent souvent le CECR comme « le document fondateur de la *perspective actionnelle* » (p. 30). Elle explique cette différence par le fait que le monde francophone conçoit la didactique des langues dans une perspective historique « progressiste » (p. 30) où chaque paradigme méthodologique remplace le précédent en y conservant les caractéristiques positives des précédents.

Précisons toutefois que tous les didacticiens du monde francophone n'interprètent pas la PA du CECR comme une rupture par rapport à l'AC. Puren (2011) rappelle que de nombreux didacticiens dont Beacco (2007), Bérard (2009), ou encore un des auteurs du CECR comme Coste (2009) envisagent la PA, comme de nombreux chercheurs du monde germanophone, dans une continuité par rapport à l'AC.

Pour notre part, nous adhérons à la position critique de Puren (2002, 2015a). Il reconnait certes la nouvelle situation de référence d'usage et d'apprentissage des langues amorcée dans le CECR par l'annonce de la PA visant à former un acteur social. Toutefois, il dénonce le manquement

---

93 A ce propos, Puren (2009b) avance que pour une partie des experts du Conseil de l'Europe ayant élaboré le CECR, notamment John Trim, la PA se situe dans le prolongement de l'AC dans le monde anglo-saxons pour deux raisons. En premier lieu, l'orientation didactique prédominante est le task based learning and teaching (TBLT) qui repose sur l'approche communicative et l'approche par les tâches (*cf.* Ellis (2009) ; Nunan (2004)). Deuxièmement, le TBLT a aussi évolué sous l'impulsion du CECR.

du CECR du point de vue méthodologique. Dans ses nombreux travaux sur lesquels nous nous appuyons (*cf.* bibliographie), il se propose de préciser les lacunes méthodologiques du CECR et annonce une rupture avec l'AC. À ce propos, il compare les grandes méthodologies de l'enseignement-apprentissage (MGT, MA, AC et PA) dans une double dimension, diachronique et sociale, pour montrer qu'elles se sont constituées dans le paradigme de l'optimisation (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a), c'est-à-dire que le progrès de chaque nouvelle méthodologie s'opère par substitution à la précédente. Or, la conception de Puren de la PA marque un tournant dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement-apprentissage. Elle se situe dans le paradigme de l'adéquation (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) : le progrès de cette perspective est à comprendre en terme d'addition d'éléments nouveaux par rapport aux méthodologies antérieures. Si ces éléments sont certes en rupture avec les précédents, ils ne les rejettent pas. Au contraire, la PA intègre les éléments des autres méthodologies qui sont pertinents dans sa cohérence méthodologique interne selon les objectifs d'apprentissage pour former une « *didactique complexe*, des langues-cultures désormais indispensable pour penser les nouveaux enjeux et répondre aux nouveaux défis de notre temps » (Puren, 2002, p. 14).

8.1 Fondement théorique de l'agir littéraire

La construction de la notion *agir littéraire* s'est faite à partir de différents travaux issus principalement d'une médiation des didactiques de la littérature de l'espace francophone et germanophone pour les raisons suivantes : notre contexte de recherche étant encore peu documenté scientifiquement, nous nous dirigeons vers les travaux proches de notre culture vaudoise, à savoir ceux de l'espace francophone. De plus, notre partie empirique ayant pour objet l'agir littéraire dans les classes d'allemand langue étrangère, nous nous basons aussi sur la didactique de la littérature concernant l'allemand langue étrangère dans le contexte germanophone. Enfin, la convocation de plusieurs espaces de pensées offre l'occasion d'établir un nouveau cadre conceptuel original perméable à plusieurs cultures différentes d'enseignement-apprentissage.

Nous prenons donc en compte les travaux de l'espace francophone s'intéressant à la didactique de la littérature du français langue étrangère (Cuq et Gruca, 2017 ; Defays *et al.*, 2014 ; Godard, 2015) et plus particulièrement les travaux de Puren (2012d,c, 2006b, 1993, 1990, 1989). Ces travaux nous permettent de comparer les différents traitements didactiques

dans une perspective historique de l'enseignement-apprentissage. Les travaux de Puren[94] représentent le fondement de notre réflexion. Sur la base de son *agir* (Puren, 2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a), nous développons la notion de l'*agir littéraire* permettant de mettre en relief le traitement didactique et méthodologique de l'objet littéraire dans les différentes méthodologies constituées pour appréhender l'éclectisme de la PA (Puren, 1994). En effet, dans cette conception, l'apport de la PA réside dans le fait qu'elle prend en compte des éléments méthodologiques des différentes constructions méthodologiques en les intégrant dans la nouvelle situation sociale de référence représentée par l'*agir social* (Puren, 2009b). Ainsi l'apprentissage de l'apprenant pour devenir un acteur social au moyen de la PA se démarque par un recours pluriméthodologique[95].

L'*agir littéraire* s'est également fondé sur l'apport de la didactique du français langue maternelle. En effet, nous rejoignons la conception de Dufays et Collès (2007) et de Godard (2015) présentant la littérature du français langue maternelle et langue étrangère ainsi que son enseignement dans un rapport de proximité plutôt que d'opposition malgré les différences linguistiques et culturelles des apprenants. C'est ainsi que nous empruntons les travaux portant sur la *lecture littéraire* et le *sujet lecteur* (Daunay, 1999, 2014 ; Dufays, 2002, 2011, 2013 ; Dufays *et al.*, 2015 ; Rouxel et Langlade, 2004 ; Petitjean, 2014) pour préciser l'agir littéraire dans la PA, perspective actuellement préconisée par de nombreuses politiques éducatives européennes.

En outre, l'agir littéraire dans la PA prôné depuis le début de ce millénaire par le CECR et les politiques éducatives européennes mettent en avant le développement de compétences des apprenants. Nous nous appuyons par conséquent sur certains travaux de la didactique de la littérature des chercheurs allemands qui ont développé la notion de *compétence littéraire* (Burwitz-Melzer, 2007 ; Hafner, 2004 ; Hallet et Krämer, 2014; Hallet *et al.*, 2015 ; Hurrelmann, 2002 ; Rössler, 2010 ; Spinner, 2006 ; Nünning et Surkamp, 2016). Aussi, nous prenons en

---

94 Christian Puren est didacticien des langues-cultures et spécialiste en français et en espagnol langues étrangères et professeur émérite depuis 2008 de l'Université de Saint-Étienne.

95 Selon Beacco (2007) « [l]'éclectisme comme principe méthodologique est proposé comme la solution à l'inadaptation des stratégies méthodologiques aux contextes de leur utilisation. Il consisterait en un choix individuel éclairé, effectué dans les méthodologies existantes, et produit d'un calcul pédagogique permettant à chacun d'en tirer le meilleur parti. Là encore, les données font défaut et rien ne dit que l'éclectisme date d'aujourd'hui […]. Enfin, l'éclectisme suppose des choix transparents, guidés par la seule recherche d'efficacité » (p. 41).

considération la *compétence littéraire* dans une perspective plus large, à savoir le paradigme de l'enseignement-apprentissage par compétences (Beacco, 2007 ; Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2011 ; Dubs, 2016 ; Dufays, 2011 ; Dumortier, 2009 ; Richer, 2012 ; Romainville, 2001 ; Surkamp, 2014) pour finalement proposer une démarche méthodologique de l'agir littéraire dans une PA que nous nommons *apprentissage littéraire*[96].

Si nos références théoriques sont issues d'ancrages épistémologiques hétérogènes, nous tentons par l'*agir littéraire* de médiatiser le discours du traitement de l'objet littéraire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans une perspective didactique intégrative. Nous privilégions la construction d'un *agir littéraire* non spécifique à l'allemand langue étrangère mais transférable à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, même si nos illustrations s'établissent sur des exemples de l'allemand dans les gymnases vaudois. De plus, la didactique de la littérature des langues étrangères tant de l'espace francophone que germanophone s'appuyant sur la didactique de la littérature des langues maternelles, l'*agir littéraire* permet de faire des ponts didactiques entre l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et étrangères. Nous ne thématisons toutefois pas ce dernier point qui ferait l'objet d'une recherche comparative.

Dans la section suivante, nous développons l'origine de l'*agir littéraire* qui émane de l'*agir* de Puren, concept lui permettant de comparer les différentes méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

---

[96] Nous reprenons le concept de Spinner (2006) *Literarisches Lernen* que nous traduisons par *apprentissage littéraire*. Il provient du monde germanophone dans le contexte européen de la standardisation visant à uniformiser l'enseignement par la fixation de standards minimaux à atteindre dans les disciplines de base et les langues étrangères. Il s'intègre dans une perspective didactique actuelle qui a pour but de développer la compétence littéraire. Dans le cadre de notre travail, nous poursuivons la médiation entre les contextes germanophone et francophone et avons traduit ce concept pour appuyer notre proposition d'une démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA en lien avec la politique éducative européenne basée sur le développement des compétences dont fait mention Spinner (2006) (*cf.* sect. 13.2, p. 214).

8.2 L'agir

Nous développons l'*agir littéraire* dans la continuité des travaux de l'*agir* de Puren[97]. Selon lui, l'agir désigne « ce qui est fait volontairement pour enseigner et apprendre » (Puren, 2014a, p. 3). De plus, Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a) distingue entre un agir d'usage ou social (dimensions diachronique et sociale) et un agir d'apprentissage ou scolaire (dimension didactique). C'est sur cette base que nous définissons l'agir concernant spécifiquement l'objet littéraire que nous nommons *agir littéraire*.

La triple dimension (diachronique, sociale et didactique) de l'agir repose sur la mise en relation entre *l'usager* et *l'apprenant* d'une langue étrangère effectuée à partir de la définition de la PA du CECR que Puren (2004, 2006a,b, 2015b) reprend :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Puren (2006a) relève dans cette définition que *l'agir* est mis en évidence (*accomplir des tâches*, *actions en contexte social*) mais pas différencié. Il propose donc de distinguer *l'agir* par *un agir d'apprentissage* ou *scolaire* et un *agir d'usage* ou *social*. Cette distinction lui permet par la même occasion de différencier la *tâche* de l'*action* en attribuant la tâche à l'agir d'apprentissage et l'action à l'agir d'usage. Il va plus loin en définissant « de manière abstraite *action* comme *unité de sens au sein de l'agir d'usage* [,] *tâche* comme *unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage*, et *perspective actionnelle* comme *relation entre action de référence et tâche de référence* » (Puren, 2006a, p. 39). Par cette mise en relation, il va ainsi comparer l'agir entre les différentes méthodologies constituées représentées dans la table 8.1, p. 122.

[97] Les références bibliographiques de cet auteur renvoient pour la quasi-totalité à son site internet. Toutefois, elles ont fait l'objet de publications antérieures pour la majorité d'entre elles ; les informations y relatives sont indiquées dans les fichiers PDF à disposition librement.

Table 8.1. Evolution historique des configurations didactiques, Puren 2020

	Situation d'usage (sociale) de référence		(1)	Situation d'apprentissage (scolaire) de référence	
	Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence : « actions » (sociales) (2)	Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires) (2)	Constructions méthodologiques correspondantes
	langagière	culturelle			
1.	capacité à (re)lire chez soi et pour soi les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les *valeurs universelles* qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : *composante transculturelle*	*lire*	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIXe siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques ou lors d'une rencontre avec d'autres, à mobiliser et extraire des *connaissances* sur la culture étrangère : *composante métaculturelle*	*lire, parler sur (un document, un sujet)*	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles. **(3)**	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de rencontre	capacité à maîtriser les *représentations* croisées dans l'interaction avec les autres : *composante interculturelle*	*parler avec qqun agir sur qqun*	simulations et jeux de rôles actes de parole	approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4.	compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones	capacité à comprendre les attitudes et *comportements* des autres et adopter des attitudes et comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : *composante pluriculturelle*	*vivre avec, se parler*	médiations intralangue (reformulations, résumés, synthèses ...), interlangues (traduction, interprétation...) et entre langue et action (procédures, prises de notes et comptes rendus d'activités...) **(5)**	méthodologies plurilingues (1990-?) **(4)**
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des *conceptions* communes de l'action collective sur la base de *valeurs contextuelles* partagées : *composante co-culturelle*	*agir avec, en parler entre (= se concerter)*	Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe = micro-projets et projets pédagogiques	perspective actionnelle (2000-?)

Nous constatons que toutes les constructions méthodologiques (5ème colonne) présentent un rapport d'homologie fin-moyen (Puren, 2004, 2006b, 2007) entre les actions (3ème colonne) et les tâches (4ème colonne). En effet, selon Puren, pour parvenir à la finalité de l'apprentissage d'une langue (agir d'usage), les moyens mis en place dans le contexte scolaire (agir d'apprentissage) se sont toujours calqués sur la situation sociale langagière (1ère colonne) et culturelle (2ème colonne) de référence. Concernant l'agir littéraire, il se définira pour chaque méthodologie constituée selon cette même homologie fin-moyen : l'activité littéraire privilégiée en classe devrait être celle qui se rapproche le plus possible de l'usage de la langue-culture dans la société de référence.

Concernant la construction méthodologique numéro 2, Puren en regroupe dans les faits deux (méthodologie directe et MA). Concernant l'objet qui nous intéresse dans ce travail, à savoir l'agir littéraire, nous prenons en considération la MA. En effet, celle-ci est plus ouverte que la méthodologie directe, « définie d'abord comme une méthodologie orale » (Godard, 2015, p. 18) mettant en avant les objectifs langagiers de l'apprentissage d'une langue étrangère. Alors que les objectifs culturels font défaut dans la méthodologie directe, la MA tente d'y remédier en réintégrant le texte littéraire et le travail sur les activités langagières de l'écrit.

Quant aux méthodologies plurilingues (numéro 4), nous les intégrons à la PA même si Puren les distingue. Nous considérons que la situation

d'usage de référence est homogène. En effet « travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue » (*cf. compétence langagière* de la situation sociale de référence numéro 5 correspondant à la PA) est une forme de *cohabitation permanente avec des allophones* (*cf. compétence langagière* de la situation sociale de référence numéro 4 correspondant aux méthodologies plurilingues). Le fait que des personnes se réunissent pour une activité commune (travailler, faire du sport, œuvrer pour une association, etc.) s'apparente à de la cohabitation dans le sens de vie commune. De plus, même si la cohabitation n'est pas forcément permanente, nous l'envisageons dans une certaine continuité, du moins à intervalle régulier, plus que ponctuel (*cf. compétence langagière* de la situation sociale de référence numéro 3 correspondant à l'AC). En outre, la situation de référence relative à la compétence culturelle des méthodologies plurilingues (*pluriculture*) nous parait être constitutive de la *capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées* correspondant à la compétence culturelle de la PA (*co-culture*). En effet, nous ne voyons pas comment nous pourrions agir collectivement si nous ne nous intéressions pas aux autres et à leur culture. Il ne s'agit pas de *maîtriser les représen-tations* (*cf. compétence culturelle* de la situation sociale de référence numéro 3 correspondant à l'AC) des autres, mais de considérer les autres avant de pouvoir *élaborer des conceptions communes*.

Aussi, nous apparentons l'agir d'apprentissage des méthodologies plurilingues à celui de la PA. La classe est un lieu à cultures hétérogènes (lieu pluriculurel) et multilingue. Pour pouvoir réaliser des actions collectives, il nous parait inévitable d'envisager des activités de médiation à un moment ou à un autre des *microprojets* ou des *projets pédagogiques*. Considérer la pluriculturalité et le multilinguisme de la salle de classe est une condition *sine qua none* à notre sens pour agir pleinement dans la PA.

Les numéros (1), (2), (3) et (4) représentent des notes explicatives de Puren (2020a) ; elles précisent les modifications de cette nouvelle version par rapport aux versions antérieures. N'ayant pas besoin de considérer les autres versions dans le cadre de notre travail, nous ne revenons pas sur ces notes à l'exception de la note numéro (1). L'espace délimité par la note numéro (1) a été ajouté dans la version proposée par Puren (2020a). Il correspond à l'espace où la tâche scolaire (agir d'apprentissage) et l'action sociale (agir d'usage) se confondent[98] : « lorsque l'on y conçoit un projet

[98] Puren (2019a) appelle d'ailleurs ce genre de tâche particulière des *actions scolaires* pour préciser qu'il s'agit d'actions réelles ou réalistes mais qui sont réalisées dans le contexte scolaire. Pour souligner la distinction entre les deux agirs (usage et

à réaliser dans la société extérieure, par exemple, ou, à l'inverse, lorsque l'on *fait venir* la société en classe : travail d'élaboration d'un document pour sa mise en ligne sur un site Internet, interview d'une personne extérieure, etc. » (Puren, 2020a, p. 2).

Comme l'avance Puren (2006a), le fait de « disposer d'un concept générique » (p. 81) de l'agir et de définir de façon abstraite l'agir d'apprentissage par la tâche et l'agir d'usage par l'action, permet de mettre en relation ce qui se fait en classe (tâches) pour parvenir aux finalités sociales (actions). Puren (2004, 2006a,b, 2015b, 2016b) a modélisé ces rapports d'homologie fin-moyen (privilégier la tâche d'apprentissage qui se rapproche le plus de l'action sociale visée) qui ont connu plusieurs versions modifiées et adaptées à ses réflexions. Pour notre travail, nous tenons compte de la variante de Puren (2015b) qui est une reproduction de la version de Puren (2006b), mais qui envisage plus spécifiquement le traitement de l'objet littéraire (*cf.* figure 8.1, p. 126)[99].

Dans les prochains chapitres concernant l'agir littéraire dans les différentes méthodologies, nous insistons plus en détails sur ces relations. Elles dépendent en effet de la conception de l'agir spécifique à chaque méthodologie. C'est ainsi que la zone d'intersection entre 1 et 2 (représentée par les aires A, B, C et D) est plus ou moins grande selon le type d'activité littéraire. Les tâches scolaires sur les textes restreignent la zone 1 alors que les actions sociales par les textes réduisent la zone 2. Aussi, selon la conception de l'agir, les différentes aires (A, B, C et D) sont plus ou moins mises en relief.

---

apprentissage), nous utiliserons les termes d'action pour l'agir d'usage et de tâche pour l'agir d'apprentissage, même si les tâches d'apprentissage sont identiques à des actions sociales.

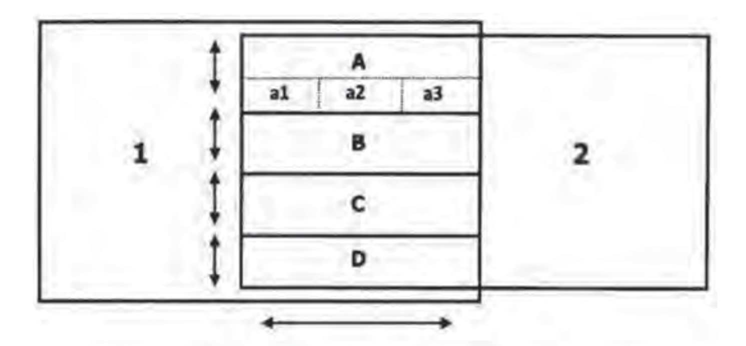
99 Concernant le commentaire de la zone A dans la note explicative 2, le nombre 15 apposé à *lieu d'étayage* renvoie à une note de bas de page que nous citons telle quelle : « L'*étayage*, concept désormais courant en pédagogie générale, désigne ce que fait l'enseignant pour que l'apprenant parvienne à faire ce qu'il ne pourrait encore faire de manière totalement autonome : aides, guidages, conseils… Cette fonction de l'enseignant peut être prise en charge totalement ou en partie par d'autres agents tels que le manuel (lexique final, précis grammatical, consignes, fiches méthodologiques…), le matériel disponible (dictionnaires, grammaires, ressources sur Internet…), les autres membres du groupe de travail… Dans l'enseignement-apprentissage des langues, tout au moins, cet étayage ne s'arrête pas à la réalisation correcte de la tâche : l'enseignant va demander par exemple aux élèves d'expliquer pourquoi ils considèrent telle ou telle phrase correcte, s'ils pensent qu'ils ont simplement reproduit mécaniquement un modèle structural ; ou encore il va leur demander en début d'heure de reprendre quelques phrases clés de commentaire du texte étudié à l'heure précédente, pour assurer un nouveau brassage de telle ou telle forme linguistique introduite par ce texte (on parle d'ailleurs pour désigner ces débuts de cours de *phases de reprise*) » (Puren, 2015b, p. 31).

Relevons que *préparation* (aire a1) et *conception* (aire B) en gras relèvent d'une distinction fondamentale. Selon Puren (2016b), la *conception* est centrale dans la PA correspondant à une pédagogie de projets :

> [u]n projet implique toujours un processus de conception assumé par ses responsables (en l'occurrence, les élèves eux-mêmes) qui par définition est susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement et, récursivement, ses objectifs. La conception est par nature une action portant sur l'action elle-même. (p. 2)

Dans ce sens, la *conception* représente l'activité des apprenants qui est directement dépendante de leur implication dans la manière d'envisager leurs futures tâches avant même leur mise en œuvre. Alors que « [l]e processus de préparation […] ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels dont on prévoit qu'ils seront nécessaires au cours de l'action » (Puren, 2016b, p. 2). Autrement dit, la *préparation* représente une composante de l'étayage, c'est-à-dire la façon de soutenir les apprenants durant leur processus d'apprentissage que ce soit par l'enseignant, un ou des autres apprenants ou encore un moyen d'enseignement ou de référence. Quant à la *conception*, elle intervient en amont de l'apprentissage et ne dépend que des apprenants, responsables de leur apprentissage en déterminant et planifiant les tâches (partielles) à réaliser.

Nous insistions aussi sur le fait que l'étayage (aire A) intervient dans cette schématisation à trois moments. Il s'agit en effet non seulement de préparer les apprenants à l'activité littéraire mais aussi de les soutenir durant et après leur activité. Dans sa conférence « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? », Dufays (2016) relève un obstacle majeur à l'appropriation de la lecture littéraire. Il s'agit de l'évaluation des acquis au désavantage de l'enseignement des processus de lecture littéraire ; il pointe un manque d'étayage durant et après l'apprentissage littéraire que nous avons souvent observé dans nos propres pratiques effectives ainsi que dans celles des EE.



1 La société comme domaine de réalisation d'actions réelles (agir d'usage).
2 La classe comme domaine de réalisation des tâches (agir d'apprentissage).
A La classe comme lieu d'étayage[15], de la part de l'enseignant, du processus d'apprentissage des savoirs et savoir-faire langagiers, culturels et méthodologiques nécessaires à l'élève pour non seulement réaliser les différentes actions (réelles ou simulées), mais en tirer le maximum de profit en terme d'apprentissage. Par rapport à la réalisation de ces actions, l'étayage peut s'effectuer avant (a1, ***préparation***), pendant (a2, *soutien*) ou après (a3, *exploitation*) leur réalisation.
B La classe comme lieu de ***conception*** d'actions (réelles ou simulées).
C La classe comme lieu d'actions simulées.
D La classe comme lieu d'*actions réelles*.

Figure 8.1. Relations entre actions sociales et tâches scolaires, Puren 2015

L'aire C représente l'aire privilégiée de l'AC, qui pour préparer les apprenants à l'agir social de référence représenté par la communication, doit mettre en place en classe des activités de simulation pour faire comme si les apprenants communiquaient comme dans la société.

Enfin, c'est dans l'aire D « que se légitiment la fonction formative de la classe de langue et la mission éducative de l'enseignant de langue » (Puren, 2006a, p. 81). La classe est un véritable lieu social où les acteurs se comportent comme dans la société : ils écoutent quand quelqu'un parle et ils ne se coupent pas la parole ; ils prennent la parole pour défendre une idée ou pour s'y opposer. En d'autres termes, la classe est considérée comme une véritable collectivité.

C'est sur la base de cet agir défini par Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a) dans une dimension diachronique, sociale et didactique, que nous définissons dans les chapitres suivants l'agir littéraire dans les différentes méthodologies.

8.3 Quatorze composantes de l'agir littéraire

En partant de la conception de l'*agir* de la PA que Puren (2006a, 2009b) définit, nous élaborons la notion de l'*agir littéraire* sur la base de quatorze composantes puis nous analysons son évolution dans une triple dimension, à savoir diachronique, sociale et didactique. Nous insistons sur le fait qu'il s'agit dans le cadre de ce travail de la notion de l'agir littéraire et non pas du concept de l'agir littéraire. En effet, Fournier et Veck (1994) cité dans Dufays *et al.* (2015) relèvent que le concept est plus stable que la notion. De plus, dans leur collectif « Les concepts et les méthodes en didactique du français » Daunay *et al.* (2011), préfèrent « le terme de *notion*, vu les nombreuses zones de flou et de variation qui lui sont attachées » (p. 220) à celui de concept. S'agissant d'une première tentative de déterminer l'*agir littéraire*, nous préférons par conséquent parler de *notion*.

Nous nous appuyons sur quatorze composantes définitoires de l'agir littéraire (*cf.* figure 8.2, p. 128) pour pouvoir comparer l'évolution de son traitement et essayer de préciser didactiquement ce que signifie le verbe *comprendre*, omniprésent dans les objectifs des plans d'études des gymnases vaudois concernant l'objet littéraire. Ces composantes sont issues de la médiation de différents travaux de chercheurs et didacticiens de langues et cultures étrangères et maternelles, la plupart issus du monde francophone et germanophone. Nous les élaborons à partir de notre volonté d'obtenir des points de repères théoriques de la PA pour nos EE lors de notre dispositif d'accompagnement. Etant donné que nous rejoignons la conception de Puren (2004, 2011, 2012c, 2015a) considérant la PA dans le paradigme de l'adéquation/addition avec les autres éléments des différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage, nous constituons les composantes dans une perspective permettant de les comparer entre elles dans les différentes méthodologies afin de définir ce que nous appelons un *agir littéraire*. Cette notion s'appuie sur les travaux de Puren (*cf.* bibliographie) et plus particulièrement sur son concept d'*agir*. Dans une première phase d'aperçu, nous exposons les quatorze composantes en décrivant leurs caractéristiques. Dans un deuxième temps, nous les précisons en développant l'agir littéraire de chaque méthodologie constituée.

	Composante	Caractéristique
Agir littéraire d'usage	Compétence langagière de référence	La référence langagière de l'agir dans la société (sur quelle composante langagière repose l'agir ?)
	Compétence culturelle de référence	La référence culturelle de l'agir dans la société (sur quelle composante culturelle repose l'agir?)
	Action sociale de référence	L'agir littéraire dans la société (quelle activité littéraire ?)
Agir littéraire d'apprentissage	Logique de traitement du corpus littéraire	Le traitement didactique du corpus de l'agir (quelle configuration didactique ?)
	Objectif	Ce vers quoi porte l'agir (quelle visée ?)
	Corpus littéraire	Le support au service de l'agir (quel support ?)
	Intentions de lecture du corpus littéraire	L'agir de réception du support (quel type de traitement du support ?)
	Orientation principale des tâches	La visée prioritaire de l'agir (quelle orientation de chaque tâche ?)
	Déroulement	Le processus de l'agir (quelles phases de l'agir ?)
	Formes sociales de travail	La modalité de prise en charge de l'agir (quelle organisation sociale de la classe pour l'agir ?)
	Activité langagière	L'activité de réception, production, interaction, médiation de l'agir (quel mode d'activité ?)
	Tâche scolaire représentative	L'agir littéraire spécifique d'apprentissage (quel tâche spécifique ?)
	Rôles de l'enseignant	La posture de celui qui détermine l'agir (quelle fonction du concepteur de l'agir?)
	Rôles des apprenants	La posture de ceux qui pratiquent l'agir (quelle fonction des réalisateurs de l'agir ?)

Figure 8.2. 14 composantes de l'agir littéraire

Nous pouvons regrouper les quatorze composantes en deux catégories représentées par les zones grise claire sur la figure 8.2 (*Compétence langagière de référence Compétence culturelle de référence* et *Action sociale de référence*) et grise plus foncée (*Logique de traitement du corpus littéraire*, *Objectif*, *Corpus littéraire*, *Intentions de lecture du corpus*, *Orientation des tâches*, *Déroulement*, *Formes sociales de travail*, *Activité langagière*, *Tâche scolaire représentative*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*).

La première catégorie correspond à l'agir d'usage ou social de Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a). Elle renvoie à la situation sociale de référence (dimension sociale de l'agir) représentée par les compétences sociales de référence (composante langagière et culturelle) ainsi que de l'agir d'usage de référence, ensemble des actions réalisées dans la société. Précisons que cette première catégorie ne se réfère pas spécifiquement à l'agir littéraire mais à l'agir en général puisqu'elle tient compte de l'utilisation de la langue dans la société, ce qui ne correspond pas forcément à un agir littéraire.

La seconde catégorie correspond à l'agir d'apprentissage ou scolaire (Puren, 2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a) représentée par la situation

d'apprentissage de référence englobant les tâches scolaires et les constructions méthodologiques correspondantes. Ces onze composantes constituent des outils méthodologiques en lien direct avec la méthodologie correspondante pour mettre en œuvre l'agir littéraire dans la classe en rapport avec la situation sociale de référence et ainsi préciser ce que signifie didactiquement *comprendre un texte littéraire*, objectif omniprésent dans les plans d'études vaudois, dans chaque construction méthodologique.

Nous développons les quatorze composantes ci-après dans leur ordre d'apparition dans le tableau.

8.3.1 Compétence langagière de référence

Nous l'avons vu lorsque nous avons exposé l'*agir* que Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a), sur la base de la définition de la PA du CECR (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15), distingue l'agir d'usage ou sociale de l'agir d'apprentissage ou scolaire. Ceci lui permet de constater la relation d'homologie (Puren, 2004, 2006b, 2007) entre les deux agirs qui s'est imposée au cours de l'histoire de la didactique des langues étrangères[100]. En effet, toutes les configurations didactiques ont favorisé comme tâches d'apprentissage celles qui ressemblaient le plus à l'activité sociale visée. Celle-ci découle du contexte social (*situation d'usage (sociale) de référence*) dans laquelle elle s'intègre. Pour Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a), le contexte social est le fruit de la compétence sociale de référence qu'il divise en deux composantes, la compétence langagière et la compétence culturelle.

La compétence langagière d'une langue étrangère correspond aux comportements langagiers poursuivis par des locuteurs non natifs lorsqu'ils sont amenés à utiliser la langue étrangère. Dans une perspective historico-sociale (Puren, 2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a), la société aspire à des objectifs langagiers différents dans l'utilisation d'une langue étrangère. En effet, selon le contexte social, l'agir littéraire dans une langue étrangère correspond à des attentes de nature diverse. Nous verrons que

[100] Puren (2006b) fonde ce rapport homologique *fin-moyen* de l'apprentissage des langues étrangères sur « l'Instruction officielle [de l'éducation nationale française] du 13 septembre 1890 : Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode. […] la fin assignée à l'enseignement-apprentissage est la langue (*cf. pour la langue*) est en même temps le moyen privilégié de l'enseignement-apprentissage (*cf. par la langue*) » (p. 3).

les configurations didactiques répondent à des attentes et besoins langagiers différents selon les différents contextes sociaux, ce qui influence l'agir littéraire. Que ce soit un besoin langagier à distance, constitué d'échanges d'informations ponctuels entre étrangers en contact ou de vivre et/ou travailler avec des locuteurs natifs et non natifs de la langue étrangère, l'agir littéraire en tiendra compte dans ses composantes.

Le contexte social étant constitué d'une deuxième composante sociale de référence, l'agir littéraire se définit aussi en fonction de la compétence culturelle de référence que nous expliquons ci-dessous.

8.3.2 Compétence culturelle de référence

Comme le rappelle Porcher (2008), l'enseignement de la langue est indissociable de la culture. À ce propos, Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a) fait de la compétence culturelle avec la compétence langagière les deux éléments constitutifs de la compétence sociale de référence sur lesquels se fonde l'agir social représenté par l'activité sociale de référence. Il propose un modèle complexe de la compétence culturelle composé de plusieurs composantes culturelles (Puren, 2014c, 2020a) pour ainsi préciser la notion générique de culture en lien avec les différentes méthodologies constituées. C'est dans une perspective historique en comparant les différentes méthodologies constituées qu'il développe son modèle[101] (*cf.* table 8.2, p. 131).

La conception de la culture structurée de composantes a l'avantage de concevoir l'objet littéraire dans des conceptions différentes pour ainsi orienter l'agir littéraire selon la situation sociale de référence. Si les différentes méthodologies constituées mettent l'accent sur l'une ou l'autre des composantes, Puren (2016c) rappelle qu'elles peuvent s'organiser différemment : « elles sont légitimement susceptibles de sélections et mises en relation (hiérarchisations, combinaisons et articulations) variées et variables en fonction des objectifs institutionnels, des besoins d'usage et d'apprentissage des apprenants ainsi que de l'environnement global d'enseignement-apprentissage » (p. 7).

---

[101] Puren (2016c) justifie son modèle en exposant quatre validations. Une première de type empirique pouvant être partagée par l'expérience professionnelle des enseignants ; une deuxième de type sociologique tirée d'une recherche développant quatre directions pour dépasser le stéréotype que Puren met en lien avec quatre composantes de la compétence culturelle ; une troisième de type philosophique tirée d'un modèle d'interprétation sociologique ; une quatrième et dernière de type cognitif dans la définition de la compétence présentée comme complexe (p. 8–12).

Dans les prochains chapitres consacrés à l'agir littéraire dans les différentes constructions méthodologiques, nous verrons en quoi les composantes de la compétence culturelle jouent un rôle primordial dans la définition de l'agir littéraire. Auparavant, examinons la composante *action sociale de référence* représentant l'activité par excellence réalisée dans la société.

Table 8.2. 5 composantes historiques de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures (Puren, 2014c, p. 24)

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES PRIVILEGIEES	CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES
***trans*-culturelle**	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l'« humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	valeurs universelles	*traduire* : reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu'à la fin du XIXème siècle)
***méta*-culturelle**	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	*parler sur* : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l'enseignement scolaire français)
***inter*-culturelle**	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	*parler avec* : découvrir communiquer	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
***pluri*-culturelle**	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes / comportements	*vivre avec*	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le *CECRL* de 2000)
***co*-culturelle**	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »).	conceptions, valeurs contextuelles	*agir avec*	perspective actionnelle (à partir du *CECRL* de 2000)

8.3.3 Action sociale de référence

Nous avons vu que les deux composantes précédentes de l'agir littéraire d'usage correspondent selon Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a) à la situation d'usage ou sociale de référence. Ce sont ainsi les deux compétences sociales permettant de définir l'agir d'usage social se concrétisant

par des activités sociales. Partant de l'évolution historique des configurations didactiques (*cf.* table 8.1, p. 122), nous précisons les activités correspondant à chaque situation d'usage de référence de la langue étrangère.

Si le texte littéraire a été le corpus par excellence dans la situation d'usage des langues étrangères du 19ème siècle par l'activité de lecture des textes canoniques, nous verrons son utilisation dans les autres situations d'usage de référence durant le 20ème siècle et actuellement.

Nous rappelons que par le rapport d'homologie fin-moyen (Puren, 2004, 2006b, 2007) consistant à privilégier l'agir d'apprentissage par les tâches scolaires (le moyen) en fonction de l'agir d'usage de référence (la fin) constitué des actions sociales types, pose le principe suivant : l'action sociale de référence (la visée de la langue-culture étrangère) détermine les tâches (les moyens pour parvenir à la visée sociale) qui se font dans le domaine scolaire. Dans ce sens, la composante *action sociale de référence* joue donc le rôle de catalyseur de l'agir d'apprentissage et détermine la place, l'importance et la (non) légitimité de l'objet littéraire dans les différentes constructions méthodologiques de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Les composantes en relation avec le contexte social étant présentées, nous développons ci-après les composantes méthodologiques en relation avec l'objet littéraire.

8.3.4 Logique de traitement du corpus littéraire

Les différents modes de traitement du corpus littéraire peuvent s'inscrire dans certaines *logiques documentaires* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) dépendantes de la conception que nous avons de l'objet littéraire. C'est ainsi que concevoir une séquence didactique par une entrée textuelle n'est pas semblable à une entrée par tâche. Les logiques de traitement du corpus littéraire sont ainsi directement en lien avec les méthodologies de l'enseignement-apprentissage que Puren (2012a) définit de la manière suivante :

> Les méthodologies (ou *méthodologies constituées*) sont des macro-cohérences centrées sur les modes d'enseignement et mettant à partir de là en cohésion les autres éléments hétérogènes qui constituent le « champ didactique », à savoir les finalités, objectifs et contenus, les modèles (en particulier pédagogiques, cognitifs, linguistiques et culturels) et les environnements d'enseignement-apprentissage), les matériels didactiques, les pratiques et l'évaluation tels qu'ils se trouvent au moment de leur constitution ou qu'ils les modifient au cours de leur élaboration. (p. 3)

Les logiques de traitement du corpus littéraire peuvent se définir selon une macro-cohérence méthodologique mettant en relation des micro-éléments méthodologiques.

Nous explicitons ces manières de traiter le corpus littéraire au travers des cinq logiques documentaires[102] (*littéraire*, *document*, *support*, *documentation*, *sociale*) (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) directement en lien avec les différentes méthodologies constituées des chapitres suivants.

8.3.5 Objectif

La composante *objectif* caractérise « le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés » (Cuq et Association de Didactique du Français Langue Etrangère, 2006, p. 180) pour atteindre les finalités éducatives. Sur la base de la conception de l'objet littéraire et de son traitement, l'enseignant déterminent les visées de l'agir littéraire, qui rappelons-le comme le souligne Reuter (1999), sont nombreuses. Dans la revue *Repères* (recherche en didactique du français langue maternelle), il tente de faire l'inventaire des objectifs :

> La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est […] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité. (p. 197)

Dans cette multitude de finalités de l'objet littéraire, il revient à l'enseignant de choisir celles sur la base desquelles il organisera ses séquences d'enseignement-apprentissage en respectant le plan d'études. Si nous reprenons notre contexte des gymnases vaudois et plus particulièrement les plans d'études de l'école de maturité, il s'agira d'opérationnaliser entre

---

102 Notons que dans l'introduction de son article, Puren (2014d) précise que ces cinq logiques documentaires ne sont spécifiques aux textes littéraires mais à tout type de document authentique (y compris littéraire). De plus, il ajoute que ces logiques correspondent au type de traitement littéraire correspondant à une cohérence méthodologique. Enfin, il explique comment il a établi son modèle : « à partir d'analyses de textes officiels, d'articles de méthodologues et de manuels pour l'enseignement scolaire des langues vivantes en France depuis la fin du XIXe siècle jusqu'à nos jours ; les deux derniers types de sources ont été utilisées de même pour la didactique française du français langue étrangère depuis son émergence au tout début des années 1960 » (p. 1).

autres l'objectif *comprendre un texte littéraire* que nous avons observé à plusieurs reprises.

8.3.6 Corpus littéraire

La composante *corpus littéraire* envisage le matériau littéraire dans ses différentes formes. Pour Dufays *et al.* (2015), la littérature, dans le sens de *l'ensemble des œuvres dites littéraires* (p. 80), peut être envisagée selon deux perspectives distinctes. La première, de type *ségrégationniste* considère le corpus littéraire ainsi :

> [U]n ensemble homogène et limité d'œuvres bien identifiées, qui correspond en gros au corpus des *œuvres reconnues*, et donne lieu à une pratique de lecture savante, centrée sur la relecture. Cette perspective, faut-il le souligner, a prévalu dans le contexte francophone de la fin du 18ème siècle jusqu'aux années 1960 et allait de pair avec la perpétuation d'une culture de classe (celle des *héritiers*). (Dufays *et al.*, 2015, p. 80)

D'autres nomment ce genre de corpus, les *grandes œuvres de la littérature classique* (Puren, 2006b), les *classiques* (Godard, 2015), les *canons* (Petitjean, 2014), le *texte canonique* (Daunay, 2007), ou encore *la littérature canonique* (Daunay, 2007 ; Dufays *et al.*, 2015).

Dans les pratiques de classe, nous avons souvent entendu parler de *classiques* pour désigner les textes littéraires appartenant à ce type de littérature *ségrégationniste*. Nous avons aussi remarqué que les textes littéraires lus durant le parcours universitaire des enseignants font *de facto* partie des dits *classiques* et il n'est pas rare que les enseignants de gymnase les choisissent comme lecture littéraire dans leurs classes.

Concernant la deuxième catégorie du corpus littéraire, Dufays *et al.* (2015) la définit de la façon suivante :

> [U]ne perspective de type *intégrationniste* ou *relativiste*, qui considère la littérature dans sa *sphère de production large* et relève d'une conception *extensive* de la culture. Prévaut ici l'idée de l'hétérogénéité des genres et des modèles culturels et, partant, de la notion de littérature et des corpus lui correspondant. Selon cette idée, la littérature intègre aussi bien les genres dits mineurs (écrits journalistiques, science-fiction, romans policiers, sentimentaux, érotiques…) ou non proprement textuels (chanson, bande dessinée, cinéma…) que les genres traditionnellement reconnus. À la limite de cette conception, il y a une remise en cause de la notion même de littérature : plutôt que de littérature, on préfère parler de *textes* ou de *discours*. (p. 80–81)

Cette deuxième conception conduit à l'ouverture de la littérature aux textes, discours ou corpus littéraires. Ropé (1990), cité par Daunay

(2007), défend une *approche des textes*, pour éviter les « items *littérature* ou *paralittérature* et à leur connotation académique ou idéologique » (p. 118). Nous constatons le passage d'une notion large et ambigüe (littérature) à des termes précisant la nature de la littérature (texte, discours, corpus). Pour notre part, nous considérons le corpus littéraire comme tout type d'écrit, d'oral, d'(audio)-visuel qui sont regroupés dans des discours, documents, documentations, documentaires, supports, représentations traitant de la question littéraire au sens large de façon esthétique dans le but d'attirer l'attention du lecteur. Cela concerne aussi bien une œuvre canonique qu'une critique littéraire ou un commentaire sur une pièce de théâtre sur un site web d'hébergement de vidéos ou sur un média social ou encore un article de journal sur une thématique littéraire. La notion de *corpus littéraire* nous permettra de distinguer les lectures dans les différents agirs littéraires.

8.3.7 Intentions de lecture du corpus littéraire

Tel que nous concevons l'agir littéraire, celui-ci regroupe toutes les activités langagières (de réception et de production, d'interaction et de médiation) que nous retrouvons habituellement dans la didactique des langues étrangères et dans le CECR. Que le corpus littéraire soit au centre de l'agir littéraire, l'apprentissage littéraire passe toujours par un travail de réception sur le corpus littéraire. En d'autres termes, les apprenants vont devoir lire[103] le corpus dans une certaine orientation pensée par l'enseignant pour le comprendre, c'est-à-dire pour identifier les éléments nécessaires afin de réaliser l'objectif que celui-ci a fixé.

Concernant les activités de réception dans les langues étrangères, il est d'usage de différencier la compréhension globale, sélective et détaillée permettant une progression didactique d'une compréhension plus générale à une compréhension plus profonde (Conseil de l'Europe, 2001 ; Cuq et Association de Didactique du Français Langue Étrangère, 2006 ; Cuq et Gruca, 2017; Hallet et Königs, 2013 ; Nieweler, 2019). Pour l'apprentissage littéraire, nous nous appuyons sur une distinction qu'opère Besse (1988) sous forme de questions pour définir les trois différences de compréhension liés au sens du texte à décoder : « faut-il comprendre ce que le texte dit (son sens *littéral*), ce qu'il nous dit, à nous lecteurs (son

[103] Nous employons le verbe *lire* dans le sens de déchiffrer. Cela concerne aussi bien le corpus écrit, oral ou (audio)visuel. Dans une acceptation plus générique, nous associons le verbe *lire* à toutes les cohérences méthodologiques de l'agir littéraire.

sens *évoqué*), ou ce que *veut dire* l'auteur (son sens *signifié*) ? » (p. 60). Cette définition nous semble plus pertinente pour délimiter les niveaux non pas de compréhension mais de sens du texte. En effet, les différents niveaux de compréhension (globale, sélective, détaillée) renferment l'idée d'un travail purement cognitif sur le texte en extrayant des informations et les mettant en lien selon le degré de compréhension. Alors que l'idée d'attribuer différents *sens* à un texte, met en avant l'idée de la participation du lecteur. De plus, les trois sens définis par (Besse, 1988) permettent de dépasser la dichotomie habituelle de hiérarchisation allant d'une compréhension élémentaire (compréhension globale) ou *simple* (Puren, 2018b) à une compréhension plus exigeante (compréhension détaillée) ou *complexe* (Puren, 2018b). Si l'idée de sens n'exclut pas une lecture plus en surface ou en profondeur, elle est moins hiérarchisée et permet de recentrer le lecteur sur les spécificités du texte littéraire : par le sens *évoqué*, l'apprenant jouit d'un statut reconnu lui permettant de construire un sens propre à son univers et ainsi de remplir les blancs du texte ou ses ambiguïtés selon sa propre identité et sa biographie de lecteur. Par le sens *littéral* et le sens *signifié*, la caractéristique esthétique du texte littéraire est mise en avant. Le sens commun du corpus n'est pas forcément le sens attribué par l'auteur. La mise en relation entre ce que les mots dénotent (sens *littéral*) et ce qu'ils connotent pour l'auteur (sens *signifié*) permet aux apprenants d'apprendre à s'approprier les sens cachés d'un texte. Enfin, le travail sur les trois sens permet aux apprenants de confronter leur univers de représentations et de significations avec celui du texte et de l'auteur pour leur permettre d'appréhender toutes les possibilités interprétatives des textes et ainsi de co-construire le sens d'un texte.

L'intention de lecture peut donc être déterminée selon l'accent que l'enseignant veut mettre sur un ou l'autre sens de Besse (1988). Nous verrons comment s'articulent les relations de sens accordés à la compréhension de textes dans les différentes méthodologies dans les chapitres suivants. Avant cela, relevons que l'intention de lecture impactera sur l'orientation des tâches, composante que nous présentons à présent.

8.3.8 Orientation principale des tâches

Puren (2006a, 2016a) propose une « typologie de toutes les *orientations* possibles de l'*agir* en didactique des langues-cultures » (Puren, 2006a, p. 80) qui peut être un moyen d'aider les enseignants à opérationnaliser les objectifs généraux du plan d'études. La typologie qu'il présente se

basant sur l'agir en général, nous l'adaptons à notre recherche, soit à l'agir littéraire.

L'agir littéraire peut donc prendre selon la définition de l'*agir* de Puren (2006a, 2016a) sept directions possibles : *langue*, *processus*, *communication*, *résultat*, *produit*, *projet* ou *procédure*. D'emblée, Puren (2016a) avertit qu'il s'agit d'orientation et non d'exclusivité dans sa typologie. En effet, une tâche[104] peut avoir pour orientation prioritaire (la finalité) la communication sans pour autant mettre de côté d'autres orientations parmi les six autres. Pour autant, ces orientations que nous appelons secondaires ne sont pas une finalité mais un moyen pour parvenir à l'orientation prioritaire. Cela implique que « beaucoup de tâches sont conçues pour combiner et/ou articuler des orientations différentes » (Puren, 2016a, p. 2). Par exemple, les apprenants sont amenés à sélectionner ensemble un corpus littéraire à lire. Pour ce faire, chaque groupe d'apprenants présentent à la classe des éléments biographiques sur l'auteur d'un texte littéraire ainsi que les thèmes principaux traités dans le texte (orientation communication). La finalité de la présentation est toutefois de persuader les camarades de lire ce texte (orientation résultat) au travers d'un argumentaire.

Ainsi, les sept orientations peuvent se définir selon leur orientation prioritaire caractérisée par leur critère de réussite une fois la tâche réalisée. Nous reproduisons les sept orientations ainsi que leur critère de réussite de Puren (2006a, 2016a). Nous adaptons l'ordre d'apparition des sept orientations pour l'accorder avec la progression de notre raisonnement quant aux explications de chaque orientation (*cf.* table 8.3, p. 138).

Orientation langue

L'orientation *langue* met l'accent sur la correction de la compétence linguistique (lexique, orthographe, syntaxe, morphologie, phonologie). Ainsi, les objectifs du plan d'étude de l'école de maturité « Comprendre un texte littéraire, [...] ses aspects formels [...] » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 26) et « Comprendre et analyser de façon approfondie un texte littéraire, [...] » (p. 27) peuvent prendre

[104] Etant donné que dans ce travail nous traitons de l'agir littéraire d'un point de vue transméthodologique, nous utilisons le terme *tâche* au sens de Puren (2006a) qui le définit comme l'« unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage » (p. 39). Cette définition abstraite permet d'employer le même terme pour définir l'agir littéraire de toutes les grandes méthodologies constituées qui ont une conception différente de la *tâche*. Précisons que cette définition englobe tous les types d'activités cognitives, de l'exercice à la tâche complexe et que nous la traitons comme synonyme d'*activité* au sens général.

une orientation *langue* dans les activités suivantes : d'une part, la traduction d'un film littéraire de l'allemand vers le français met en avant un travail sur la forme (*aspects formels*) et oriente donc la finalité de l'activité vers la langue. D'autre part, une explication de texte (*analyser de façon approfondie*) peut se focaliser, en partie du moins, sur certains mots et leurs connotations afin de mettre l'accent sur la dimension esthétique en lien avec les effets qu'elle procure sur les apprenants. Dans ces deux exemples, l'orientation prioritaire des tâches est la langue.

Table 8.3. 7 orientations possibles de l'agir en didactiques des langues-cultures (Puren 2006, 2016)

Orientation	**Critère de réussite**
langue	correction de la forme
processus	métacognition et récursivité, i.e. retour réflexif sur les tâches réalisées, qui peut amener à les reprendre
communication	efficacité dans la transmission de l'information
résultat	atteinte de l'objectif visé
produit	qualité de la réalisation en termes d'adéquation culturelle du rapport forme-sens
projet	aboutissement réussi de l'action
procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle aboutissant mécaniquement au produit final

Orientation processus

L'orientation *processus* met en évidence la réflexion des apprenants concernant leurs propres activités littéraires sur un plan métacognitif. L'explication de leurs résultats permet un retour sur le *comment effectuer une tâche ?* et engage les apprenants à un travail sur les stratégies d'apprentissage. Cette orientation peut s'opérationnaliser dans l'objectif « Mettre en évidence les éléments essentiels, les idées véhiculées et en faire le point de départ d'une réflexion personnelle » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 22). Cela peut s'illustrer par l'exemple suivant : les apprenants peuvent être amenés dans un premier temps à identifier des personnages (*éléments essentiels*) et les mettre en lien avec leurs actions (idées véhiculées). Mais la finalité de la tâche réside dans l'explication collective des opérations qu'ils ont exécutées pour aboutir à leurs résultats (*Mettre en évidence*). Ce travail commun représente un véritable travail sur les stratégies d'apprentissage, soulignant les démarches légitimant le travail de repérage des éléments importants (les personnages) et des idées transmises par le texte (les actions

des personnages). Ce travail peut être le support à une autre tâche basée sur un commentaire au sujet du personnage qui a le plus attiré l'attention d'un apprenant (*réflexion personnelle*). En outre, le travail réflexif en amont peut être considéré comme préparatoire au commentaire. Il satisferait ainsi l'objectif de première année de l'école de maturité « Comprendre un texte littéraire accessible à ce niveau, et se préparer à des lectures plus complexes » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 25).

Orientation communication

La finalité de l'orientation *communication* réside dans l'efficacité de la transmission d'informations. La communication est considérée ici comme un moyen et une finalité, c'est-à-dire que c'est en communiquant que les apprenants apprennent à communiquer. Dans cette optique, l'objectif récurrent des plans d'études des gymnases vaudois *comprendre un texte littéraire* peut être mis en relation avec les activités langagières de production, d'interaction et de médiation orales et écrites où les apprenants utilisent la langue (communiquent) pour transmettre un message (communiquer). Autrement dit, le corpus littéraire est utilisé comme moyen pour communiquer. Cela s'observe dans les activités telles que des exposés sur un texte littéraire, des explications de texte écrites, l'expression d'un avis sur un contenu littéraire. Toutes ces activités mettent l'accent sur la communication qui représente un moyen pour parvenir au but. Les apprenants transmettent effectivement un contenu à la classe (finalité communicative).

Orientation résultat

Quant à l'orientation *résultat*, ce n'est plus l'efficacité de la transmission d'informations qui est mise en avant (orientation *communication*) mais l'effet de la communication. Puren (2016a) met en évidence que les apprenants peuvent bien argumenter (orientation communication), sans forcément pouvoir persuader (orientation *résultat*). Or, pour pouvoir être persuasif, il faut savoir communiquer. D'où les possibles articulations et/ou combinaisons de l'agir tout en gardant à l'esprit le but final poursuivi. C'est ainsi que pour pouvoir persuader (orientation *résultat*), les apprenants doivent pouvoir communiquer (orientation *communication*), mais la communication n'est pas le but à atteindre, seulement un moyen afin d'obtenir un résultat : persuader ses camarades de l'importance d'un aspect thématique d'un texte littéraire afin de l'intégrer dans une bande annonce basé sur l'adaptation du texte en question, voter pour

la meilleure explication de texte, choisir collectivement le prochain texte littéraire à lire, ou encore prendre une décision de corpus littéraire pour documenter un exposé.

La formulation générale des objectifs littéraires des plans d'étude des gymnases vaudois offre la possibilité aux enseignants d'orienter l'agir littéraire vers un résultat en précisant ce que *comprendre un texte littéraire*, objectif de l'EM et de l'ECG, signifie, grâce à une contextualisation des productions des apprenants. Dans nos exemples précédents, la compréhension du corpus littéraire ne consiste pas uniquement en des activités de réception ou production langagière (bande annonce, explication de texte, lecture d'un texte, faire un exposé) mais aussi et surtout en des activités débouchant sur des actions sociales (persuader, voter, choisir collectivement ou prendre une décision). La prise en considération de l'orientation *résultat* permet de donner un sens concret à l'apprentissage littéraire en dirigeant la tâche vers une intention débouchant sur une réalisation concrète comme prendre une décision concernant la lecture à lire en classe.

Orientation produit

L'orientation *produit* insiste sur la « qualité de la réalisation [des apprenants] en termes d'adéquation culturelle du rapport forme-sens » (Puren, 2016a, p. 2). Ce n'est pas l'efficacité en termes de transmission d'informations (orientation *communication*), ni l'effet de la communication (orientation *résultat*) mais le respect des particularités langagière et culturelle de la langue cible. De ce point de vue, l'orientation *produit* est en lien avec les différents types (par exemple descriptif, informatif, argumentatif, explicatif, narratif, poétique) ou genres (par exemple romanesques dont les romans, nouvelles, contes, poétique dont les vers, le sonnet, la ballade, théâtrale dont la comédie, la tragédie, la tragico-comédie, l'essai dont la critique, le journal intime, la biographie, etc.) que les apprenants produisent. Chaque type et chaque genre de texte sont composés de caractéristiques langagières et culturelles propres à leurs intentions. Si nous prenons l'exemple d'un débat lors d'une émission littéraire à la télévision, les apprenants devront y être préparés en réalisant plusieurs tâches. La dimension esthétique du corpus littéraire en question peut être analysée dans une tâche orientée *langue*. Le contenu du corpus peut être discuté dans une tâche *procédure* pour organiser les thèmes et les passages choisis. Le débat peut être structuré selon une tâche *communication*. La qualité persuasive des arguments peut être travaillée dans une orientation *résultat*. Cette préparation resterait insuffisante, si nous ne prenions pas

en considération l'orientation *produit*. Le type de texte « débat littéraire » dans le contexte télévisuel comporte ses caractéristiques langagière et culturelle spécifiques qui doivent être observées pour que le débat puisse se dérouler de manière adéquate. Si dans la culture allemande, il n'est pas coutume d'interrompre la personne qui parle, dans la culture française par contre, il est habituel de se couper la parole.

Cet exemple nous amène à l'orientation *projet*.

Orientation projet

Comme nous l'avons constaté, plusieurs tâches à orientation différentes sont réalisées avant que le débat ne puisse être organisé. D'ailleurs, nous pouvons imaginer une tâche supplémentaire après le débat qui serait de rédiger une critique littéraire pour un journal à la suite de la participation au débat littéraire. Cette tâche, tout comme la tâche concernant le débat littéraire, aurait la caractéristique d'une macro-tâche, c'est-à-dire que toutes les tâches réalisées auparavant auraient pour fonction de préparer les apprenants à cette critique représentant le but final de toutes les tâches. En d'autres termes, cette macro-tâche est orientée *projet* puisqu'elle représente l'« aboutissement réussi de l'action » (Puren, 2016a, p. 2) en permettant d'articuler et de combiner les autres orientations. En outre, cette orientation a la caractéristique d'être en adéquation avec la situation de référence d'agir qui est différente selon les méthodologies constituées. Par exemple, dans la MGT, c'est le projet représenté par la traduction des canons littéraires qui constitue l'action. Dans la MA, il s'agit de l'explication de texte et dans la PA, la macro-tâche est représentée par l'action sociale littéraire comme la critique littéraire, l'interview d'un auteur, la conception d'une quatrième de couverture, etc. Elle a aussi l'avantage d'être plurimethodologique permettant d'englober les caractéristiques de chaque méthodologie constituée qui sont pertinentes pour le projet en question. Ainsi, l'objectif littéraire de l'école de maturité pour toutes les langues étrangères, à savoir « Comprendre un texte littéraire pour en apprécier les qualités, mettre en évidence les éléments essentiels, les idées véhiculées et en faire le point de départ d'une réflexion personnelle » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 22) peut être atteint en choisissant, articulant et ou combinant les éléments méthodologiques des différentes méthodologies constituées.

Orientation procédure

Finalement, l'orientation *procédure* se focalise sur la « réalisation correcte de chaque tâche partielle » (Puren, 2016a, p. 1) qui permet d'aboutir

étape après étape au résultat escompté. Nous pouvons donc considérer l'objectif littéraire « Comprendre et analyser de façon approfondie un texte littéraire, sa structure, ses aspects formels ainsi que ses thèmes et problématique » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 27) de la manière suivante pour une explication de texte écrite : les trois types d'activités d'apprentissage concernant l'organisation des différentes parties dont l'introduction, partie principale et conclusion (*structure*), la mise en forme de chaque partie (*aspects formels*) et le contenu (*thèmes* et *problématiques*) représentent les parties ou procédures débouchant sur une explication de texte.

Si la réalisation de cette dernière est le but de cet apprentissage littéraire, l'orientation *procédure* mettra l'accent sur chaque étape. Alors que l'orientation *projet* représente une macro-tâche, nous pouvons considérer l'orientation *procédure* comme une partie constitutive de la tâche.

8.3.9 Déroulement

La composante *déroulement* concerne les différentes étapes de l'agir littéraire permettant de structurer l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Les différentes phases de l'apprentissage littéraire peuvent correspondre à l'aire A des relations entre actions sociales et tâches scolaire (Puren, 2015b) (*cf.* figure 8.1, p. 126) caractérisée par l'étayage de l'enseignant à différents moments de l'apprentissage littéraire. Véritable soutien à l'apprentissage (littéraire), Puren (2015b) différencie l'étayage en trois moments, soit avant, pendant et après la réalisation des activités des apprenants. Actuellement en didactique de la littérature, il est d'usage de regrouper l'étayage en des activités avant, pendant et après la lecture (Cuq et Gruca, 2017 ; Hallet et Königs, 2013 ; Hallet *et al.*, 2015 ; Nieweler, 2019 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Riportella, 2006 ; Ünal, 2010) ; c'est une véritable logique de progression dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire où le sens du corpus littéraire se construit dans l'intention de réaliser une tâche scolaire ou une action sociale.

Les activités se déroulant avant la lecture préparent les apprenants à la réception du texte et créent un horizon d'attente (Iser, 1985 ; Jauß, 2007) selon les objectifs fixés par l'enseignant permettant aux apprenants d'anticiper leur lecture littéraire. Les activités durant la lecture soutiennent le processus de compréhension du corpus selon les intentions de lecture fixées par l'enseignant. Quant aux activités après la lecture, elles représentent des activités de prolongement du texte ; les apprenants exploitent le texte dans de nouvelles activités de production,

d'interaction et/ou de médiation orale et/ou écrite en mobilisant certains aspects langagiers, de contenus et/ou de forme du corpus littéraire. Nous verrons dans les différentes méthodologies constituées que l'importance accordée à ces trois phases n'est pas la même.

Formes sociales de travail

L'organisation de la classe par les formes sociales de travail correspond aux différentes manières possibles des acteurs (enseignants et apprenants) de travailler ensemble en classe (Hoffmann, 2010, p. 164). C'est à l'enseignant que revient le rôle d'adapter les formes sociales de travail en fonction de ses objectifs définis et des activités prévues tout en tenant compte des besoins et difficultés des apprenants. En didactique des langues étrangères du contexte germanophone (*Fremdsprachendidaktik*) et plus particulièrement dans le domaine de l'allemand langue étrangère, il est habituel de distinguer quatre formes sociales de travail (Hoffmann, 2010 ; Schramm, 2010 ; Nieweler, 2019), le travail frontal, par pair (binôme), par groupe et le travail individuel.

Frontale

Concernant la forme frontale, elle est aussi nommée *Klassenunterricht* (Schramm, 2010) ou *Plenum*[105] (Hoffmann, 2010) pour caractériser le déroulement collectif de l'enseignement-apprentissage. Hoffmann (2010) met en relation la forme frontale avec les méthodes d'enseignement pour appuyer l'évolution de cette forme avec les méthodes actuelles :

> Lange Zeit verstand man darunter vorwiegend ein Vorgehen, bei dem die Lehrenden das Unterrichts-geschehen unter Einsatz von Beschreibungen, Erklärungen oder Illustrationen sowie durch gezieltes Aufrufen und Fragen gestalten bzw. steuern. Bei der Vermittlung moderner Fremdsprachen fällt unter diesen sogenannten Frontalunterricht z. B. auch das Vorsprechen-/Nachsprechen-Lassen, lauter Lesen oder Diktate. (p. 164)

La forme frontale est donc passée d'une forme où la parole était sous le contrôle des enseignants (instructions par l'intermédiaire de descriptions, explications, illustrations et invitations à répondre à des questions) à une forme plus ouverte : les apprenants peuvent désormais, à un moment donné, prendre la parole comme lors d'exposés. D'ailleurs, Schramm

---

[105] Hoffmann (2010) rappelle que Hallet (2006) distingue la forme frontale de la forme plénière. Pour la première forme, la parole est à la charge de l'enseignant alors qu'en plénière, les apprenants prennent aussi la parole.

(2010) répartit la *Klassenunterricht* en *Frontalunterricht* (enseignement frontal), *Unterrichtsgespräch* (discussion de classe) et *Kreisgespräch* (discussion en cercle).

Frontalunterricht: La première forme (*Frontalunterricht*) représente celle où la parole est donnée à un orateur (l'enseignant ou un apprenant). La disposition de la classe se caractérise par des tables placées en rangées et en colonnes (représentant la position des écouteurs) et où l'orateur se positionne devant la classe. Nous retrouvons cette forme de travail par exemple lors de l'introduction d'un texte littéraire par l'enseignant, d'une explication d'une consigne ou d'une méthode pour réaliser une activité ou encore lors d'exposés d'apprenants sur un texte littéraire. Dans ce cas de figure, que ce soit l'enseignant ou les apprenants qui parlent, il ne s'agit pas d'une interaction, mais d'une intervention à sens unique visant à transmettre un savoir, des instructions ou des informations.

Unterrichtsgespräch: La deuxième forme se caractérise par une forme plénière où la disposition de la classe peut être sous forme de fer à cheval. Elle entraine une forme d'échanges entre l'enseignant et les apprenants sous forme d'interactions et sous la direction de l'enseignant. Cette forme s'illustre par exemple par des questions de l'enseignant sur un corpus littéraire à l'ensemble de la classe ou la mise en commun d'une tâche réalisée en classe. Si l'enseignant distribue la parole et est détenteur du savoir, les apprenants sont encouragés à participer collectivement.

Kreisgespräch: Comme l'indique la dernière forme de travail frontale (*Kreisgespräch*), la disposition de la classe est en cercle. L'enseignant fait partie intégrante du groupe classe et ne se distingue pas comme dans les deux autres formes frontales par un rôle de meneur de la discussion ; tout autre, il se fond dans le groupe classe et n'intervient qu'en tant que participant au même titre que les apprenants. Lors d'échanges ouverts ou de débats littéraires, une fois les rôles distribués, l'enseignant laisse aux apprenants la responsabilité de mener les interactions selon leur rôle et intervient en tant que participant à part entière ou pour faire une digression lorsque cela est nécessaire dans le bon fonctionnement de l'apprentissage des apprenants.

Dans le cadre de notre travail, basé sur l'agir littéraire orchestré par les EE, nous différencions ces trois formes d'enseignement (*Frontalunterricht*, *Unterrichtsgespräch* et *Kreisgespräch*) par une forme frontale et une forme collective. Pour la forme frontale, nous entendons les procédés impliquant une prise de parole de l'enseignant sans interaction avec les apprenants comme l'annonce des objectifs, les formulations de consigne, les explications relevant d'un *Frontalunterricht*. Alors que les activités collectives entrainant des interactions sous forme plénière

(*Unterrichtsgespräch*, *Kreisgespräch*), qu'elles soient sous l'autorité de l'enseignant ou des apprenants, nous les rangeons dans la forme collective.

Schramm (2010) rappelle que la forme frontale est celle qui est la plus observée dans l'enseignement-apprentissage. Néanmoins, cette forme de travail qui est souvent pris en charge par l'enseignant peut renforcer la passivité des apprenants (Schramm, 2010). D'un point de vue des apprentissages, il est difficile pour l'enseignant d'évaluer la réelle attention des apprenants lorsqu'il parle ou lorsque seuls quelques apprenants prennent la parole.

En outre, pour les apprenants eux-mêmes, l'écoute passive (dépourvue d'une quelconque tâche d'écoute) ne les aide en rien à se situer dans les apprentissages. De notre expérience dans les gymnases vaudois, nous avons pu observer que cette forme de travail dominait dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. En effet, lors de l'introduction à la lecture d'un texte littéraire, cette phase est souvent prise en charge par l'enseignant qui donne des informations utiles à la lecture (contexte historique, biographie de l'auteur, thématique, etc.). Lors de la phase de lecture individuelle ordinairement donnée en devoir, les apprenants ont régulièrement comme tâche de remplir un questionnaire portant sur des questions de compréhension (globale, sélective et souvent détaillée) de la tranche du texte à lire. Lors de leur retour en classe, les questions sont la plupart du temps corrigées collectivement sous le contrôle de l'enseignant, garant de la justesse des réponses ; les apprenants sont invités à tour de rôle (souvent les volontaires qui sont la plupart du temps les mêmes) à répondre aux questions avant que l'enseignant ne valide, ou invalide puis le cas échéant complète les réponses données. Un autre type de recours à la forme frontale s'observe lors des exposés pris en charge par un ou un groupe d'apprenant ; le contenu réside souvent en une analyse de texte orale sur la tranche de lecture de la semaine et préparée en dehors des cours.

Pour varier la forme frontale souvent trop importante, il existe des formes d'apprentissage plus coopératives (Hoffmann, 2010) comme le travail de groupe et le travail par deux.

Travail de groupes

Concernant le travail de groupes, Schramm (2010) explique son fondement par le constructivisme :

> Der Einsatz von Gruppenarbeit wird lerntheoretisch unter Bezugnahme auf den Konstruktivismus damit begründet, dass die Lernenden in der sozialen Interaktion jeweils individuelle Wissensstrukturen aufbauen, die aufgrund

> der Selbsttätigkeit und der damit einhergehenden Motivation und emotionalen Beteiligung einen höheren Grad an Komplexität und Verarbeitungstiefe aufweisen, als dies beim Klassenunterricht der Fall ist. (p. 1183)

En ce sens, l'interaction sociale permet d'impliquer plus intensément les apprenants pour développer leurs compétences en s'entraidant que dans une forme frontale où les apprenants sont moins actifs.

Dans notre contexte d'enseignement gymnasial vaudois, si nous avons constaté que le travail de groupes fait partie des pratiques des EE, elle ne se pratique que peu souvent. À vrai dire, nous l'avons observée lors de la mise en œuvre de notre dispositif d'accompagnement. Les participantes ont effectivement exploité cette forme de travail. Nous y revenons lors de la partie empirique de notre recherche.

Nous expliquons le manque de recours à cette forme de travail par les activités coutumières de l'objet littéraire en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois. En effet, il est très fréquent que les apprenants doivent lire individuellement en dehors des cours des œuvres entières par tranche hebdomadaire selon le programme établi par l'enseignant au début de la lecture. Quant aux tâches littéraires effectuées en classe, elles se limitent généralement à deux types. D'une part, à la mise en commun orale des réponses aux questions distribuées sous forme de questionnaire par l'enseignant avant la lecture. D'autre part, à la présentation d'exposés par un ou plusieurs apprenants. Ces deux types de tâches favorisent donc une forme frontale où l'enseignant, dans le premier cas, prend en charge la correction, alors que dans le deuxième, c'est l'apprenant ou le groupe d'apprenants responsables de l'exposé qui présentent à la classe. Ajoutons que les analyses de textes écrites représentent aussi une tâche fréquente de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire mais que cette tâche est souvent réalisée à la maison et de façon individuelle.

Nous pouvons toutefois illustrer le travail par groupes en classe par deux types d'activités, une réceptive et une autre productive. Concernant l'activité réceptive, les apprenants peuvent être amenés par groupe de trois ou quatre à construire collectivement le sens d'un passage lu en classe. Pour ce faire, ils résument tout d'abord en une phrase avec leurs propres mots l'idée principale de chaque paragraphe lors de la lecture individuelle. Ensuite, et à tour de rôle, ils exposent leur phrase en parcourant chaque paragraphe. Dans une troisième phase, ils discutent de leur choix de résumé et se mettent d'accord sur un résumé de trois ou quatre phrases, selon les éléments importants retenus. L'intention didactique de ce travail réside dans la construction collective d'un résumé sur la base des éléments travaillés au sein de chaque groupe.

Un exemple de tâche productive en groupes consiste en la transposition d'un passage d'un texte narratif dans un autre type de texte, comme une bande dessinée. Les apprenants, en groupe, sont tenus de faire des choix quant au contenu à imager ainsi qu'au contenu à reproduire sous forme de bulles. Pour ce faire, ils devront négocier et prendre des décisions en groupe.

Ziebell (2002) cité dans Schramm (2010) divise le travail de groupes en quatre étapes : *Vorbereitungsphase*, *Informationsphase*, *Durchführung*, *Phase der Präsentation und Auswertung* (p. 1184). L'étape de préparation (*Vorbereitungsphase*) intervient en amont de la séquence d'enseignement-apprentissage lorsque l'enseignant organise le travail de groupes selon les objectifs poursuivis et les activités mises en place. Quant à la phase d'information (*Informationsphase*), elle se déroule en classe et représente les consignes de formation des groupes. Il s'agit pour l'enseignant de donner des consignes les plus précises possible et le cas échéant par écrit pour faciliter l'organisation de la formation des groupes. Celle-ci peut s'établir selon plusieurs critères : décidée par l'enseignant selon les apprenants (niveaux d'apprentissage (bons *vs* avec difficultés), le style d'apprentissage (visuel, auditif, etc.), le nombre (grands *vs* petits groupes), les contenus d'apprentissage (tâches différenciées), décidés par les apprenants eux-mêmes ou tirés au sort. Lors de la réalisation du travail de groupes (*Durchführung*), l'enseignant, en retrait, circule de groupe en groupe, observe, écoute, prend des notes selon les objectifs de la tâche et intervient le moins possible pour que les apprenants collaborent entre eux pour réaliser la tâche demandée. Il reste à disposition pour aider les apprenants à réaliser leur tâche. Ce n'est que lors de la phase de présentation et d'évaluation (*Phase der Präsentation und Auswertung*) que les résultats des groupes vont être confrontés de manière collective (dans une forme de *Unterrichtsgespräch* ou *Kreisgespräch*).

Travail par pair

Schramm (2010) rappelle que tout comme la forme de travail par groupes, le travail en binôme s'observe beaucoup plus rarement que la forme frontale. Elle ajoute aussi que le travail par deux est moins coûteux en terme d'organisation et donc favorisé par rapport à la variante du travail en groupes. Ainsi, les binômes peuvent se former très rapidement en associant les apprenants assis les uns à côté des autres.

Tout comme le travail en groupes, le travail en tandem encourage la communication entre les apprenants et ainsi leur participation tout en

réduisant la part importante de prise de parole de l'enseignant (Nieweler, 2019).

Selon Storch (2009), cité par Schramm (2010), le travail par deux est particulièrement adapté pour ces types d'activités suivantes :

> [N]*atürliche Zweieraktivitäten* wie die gemeinsame Vorbereitung oder Einübung eines Dialogs, dialogische sprechbezogene Übungen sowie auch für das gemeinsame Problemlösen beim Erarbeiten grammatikalischer Regularitäten, bei Verstehensstrategien beim Leseverstehen, bei Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen, bei der Fehlerbearbeitung und bei der kooperativen Produktion schriftlicher Texte. (p. 309–310)

Storch (2009) met en avant des activités authentiques (dialogiques) lors du travail en binôme, et relève surtout le travail collaboratif qu'apporte le tandem par l'entraide. Notre expérience du terrain nous a montré par exemple que les exposés littéraires se faisaient parfois en binôme. Si le travail de préparation est adéquatement supervisé par l'enseignant, le groupe classe bénéficiera d'une présentation dont le fruit est le résultat d'une réflexion partagée et d'un travail collaboratif. Le travail par pair a l'avantage, par rapport à un travail de groupe, d'augmenter la participation lors de chaque étape de la préparation jusqu'à la présentation de l'exposé. Chaque apprenant compte en effet pour moitié dans la collaboration, ce qui lui attribue un rôle capital. Contrairement à un travail de groupes où un apprenant pourrait se reposer sur le travail des autres membres si les rôles ne sont pas bien définis à l'avance, le travail par pair permet à l'enseignant d'identifier plus facilement l'implication de chaque apprenant.

Travail individuel

Le travail individuel a l'avantage d'offrir la possibilité aux apprenants de travailler à leur rythme et selon leur type d'apprentissage. Pour notre objet littéraire, nous insistons sur la lecture individuelle silencieuse dans un premier temps :

> Comme dans les situations lectorales authentiques, la première lecture d'un texte [littéraire] se fait silencieusement, dans une certaine intimité. On lit généralement le journal ou un roman ou tout autre document pour soi et les cas de lecture à haute voix pour autrui ne se font que dans un second temps. (Cuq et Gruca, 2017, p. 385)

La lecture du corpus littéraire doit passer par une phase de travail individuelle. En effet, la réception du corpus qu'elle soit orale ou écrite doit passer par une phase individuelle où chaque apprenant parcourt à son

rythme le corpus proposé. Cela n'empêche pas dans un deuxième temps d'effectuer une tâche de manière collaborative (en binôme, en groupes en collectivement).

Nieweler (2019) avance que cette forme de travail devrait être limitée dans les séquences d'enseignement apprentissage dû par son manque de communication. C'est la raison pour laquelle nous considérons cette forme de travail comme une étape initiale dans l'apprentissage littéraire, même si le travail sous forme de tâche sur la réception du corpus peut se faire dans une autre forme de travail. Par exemple, pour soutenir la compréhension d'événements racontés de façon anachroniques au moyen d'analepses et de prolepses, les apprenants peuvent classer chronologiquement par deux les événements répertoriés dans le passage lu individuellement. L'importance de la lecture individuelle est de laisser le temps à chaque apprenant de lire le corpus à son propre rythme.

De par notre expérience de l'objet littéraire dans le contexte gymnasial vaudois, nous remarquons que le travail individuel caractérise l'apprentissage littéraire. En effet, les apprenants doivent souvent lire des livres littéraires dans leur totalité selon un planning hebdomadaire et répondre individuellement à des questions sur la tranche lue. L'évaluation de cette compréhension se fait régulièrement en classe de façon collective sous la supervision de l'enseignement de façon frontale (*Frontalunterricht*). Ainsi, il s'agit plus d'un travail de contrôle de lecture effectué en aval de façon collective que d'un réel soutien à l'apprentissage scolaire (Dufays, 2017).

Comme le rappelle Hoffmann (2010), les formes sociales de travail ne sont pas des techniques mais sont en lien directs avec les activités des enseignants et des apprenants et les rôles qu'ils endossent. Ci-dessous, nous décrivons plus en détails les différentes activités langagières traitées.

8.3.10 Activité langagière

Il est d'usage dans la politique éducative suisse comme dans la didactique du FLE de distinguer les activités langagières communicatives en quatre domaines : réception ou compréhension écrite et orale et production ou expression écrite et orale. D'ailleurs, le PEC MP (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012) y fait clairement référence : « L'enseignement dans le domaine des quatre compétences de base (écouter, lire, s'exprimer, écrire) se réfère au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) » (p. 23). Quant aux PEC ECG (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique,

2018), il décompose les activités langagières en compétences réceptives et productives pour la communication orale puis écrite. Concernant le PEC-MAT (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994), plus ancien, nous avons vu qu'il déclinait la compétence en composantes d'*objectifs fondamentaux* de *connaissances*, *savoir-faire* et *attitudes* (p. 40–41) mentionnant implicitement des activités de réception et production orales et écrites.

Depuis l'arrivée du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et de son complément (Conseil de l'Europe, 2018), deux activités langagières se sont greffées à cette nomenclature, à savoir l'interaction et la médiation. Concernant notre contexte gymnasial vaudois, nous rappelons que les examens des trois écoles du gymnase prennent chacun en compte les activités de réception orale, de production orale, d'interaction orale, de réception écrite et de production écrite ; les activités d'interaction écrite et de médiation étant (encore) absentes.

Nous verrons comment s'articulent les activités langagières dans les différents agir littéraire de chaque cohérence méthodologique. En fonction des finalités d'apprentissage de chaque méthodologie, les différentes activités langagières font l'objet d'une sélection ou d'un évincement, d'articulation et/ou de combinaison les unes avec les autres.

8.3.11 Tâche scolaire représentative

Par analogie à l'action sociale de référence qui se caractérise par l'agir social, la tâche scolaire représentative se définit en fonction des composantes de l'agir d'apprentissage. Elle résulte des principes didactiques et méthodologiques de chaque méthodologie en lien avec les finalités sociales de l'agir d'usage. C'est ainsi que chaque méthodologie constituée traite de l'objet littéraire différemment et que l'agir littéraire caractérise sa propre tâche scolaire représentative en lien avec sa construction méthodologique. Nous précisons que ce ne sont que des tâches caractéristiques en lien avec les principes didactiques et méthodologiques de chaque méthodologie constituée ; il ne s'agit nullement d'une tâche unique qui caractériserait dans son ensemble un agir littéraire dans une méthodologie.

L'avantage de faire ressortir une tâche scolaire représentative d'un agir littéraire spécifique, permet, sous forme synthétique, de déterminer une pratique typique en fonction d'un paradigme théorique. Ainsi, cette composante permet de comparer les pratiques effectives de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire.

8.3.12 Rôles de l'enseignant

L'agir littéraire ne peut se mettre en œuvre sans acteur. Dans un rapport d'enseignement-apprentissage, il y a une forte relation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre par rapport à l'objet d'apprentissage. Pour Cuq et Gruca (2017), « l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant […] qui peut être appelée *guidage*. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée » (p. 111).

Cicurel thématise deux entités de cette fonction guidante dans l'entretien qu'elle a accordé à Bemporad (2019) :

> Sur le premier plan, le professeur suit le texte : il propose un discours commentatif, il reprend les termes du texte, il qualifie les mots, il les explique, bref, il essaie de lever les obstacles de compréhension que pose le code linguistique. Mais on ne peut séparer ce plan, attaché au texte, d'un second niveau, qui est celui de l'interaction avec les apprenants, car ce sont eux qui cherchent, identifient, reconnaissent les éléments textuels. Le professeur est celui qui suscite chez l'apprenant une activité lectorale, celui qui les encourage à lire, qui contrôle en partie cette lecture, s'efforçant de construire avec eux un *acte de lecture*. (p. 25)

Dans ce passage, Cicurel attribue à l'enseignant deux rôles certes opposés mais complémentaires. Le premier centré sur l'objet texte (*attaché au texte*) et le deuxième centré sur le sujet apprenant (*qui suscite chez l'apprenant une activité lectorale*). Par ailleurs, Dufays (2006) relève d'une enquête menée par De Beaudrap *et al.* (2004)[106] qu'elle spécifie trois types d'enseignants :

> [L]e charismatique, qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une passion partagée, l'expert, qui se soucie plutôt de faire maitriser des savoirs et des techniques d'analyse, et l'*appropriateur*, qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes. (Dufays, 2006, p. 4)

De ces trois profils, nous pouvons y reconnaitre les deux rôles de l'enseignant thématisés par Cicurel dans son interview accordé à Bemporad (2019). En effet, celui axé vers le sujet lecteur se retrouve dans la posture de l'*appropriateur* favorisant une interaction entre les apprenants et

---

[106] Cette enquête a été menée auprès de plusieurs centaines d'étudiants de l'institut universitaire de formation des maitres des Pays de la Loire. Elle porte sur les déclarations des pratiques d'enseignement de ces étudiants en classe de français langue maternelle.

le texte. Quant au rôle de l'enseignant plus dirigé vers l'objet texte, il s'observe par le profil de l'*expert* et sa volonté de diriger l'apprentissage littéraire vers la maitrise de connaissance issues des textes. Quant à l'enseignant charismatique, si son intention (*faire aimer la littérature*) tient compte des apprenants, les moyens d'y parvenir sont plutôt focalisés non pas immédiatement sur le texte comme l'expert mais sur lui-même et sa réception du texte (*transmission d'une passion partagée*). Ainsi, nous pouvons observer le passage d'un rôle favorisant l'objet texte vers un rôle privilégiant le sujet lecteur en passant par un rôle intermédiaire plutôt orienté vers la *partie guidante* (Cuq et Gruca, 2017, p. 111).

Selon les représentations que l'enseignant a de l'objet littéraire, il favorise telle ou telle logique de traitement du corpus littéraire en utilisant des procédés méthodologiques de l'agir littéraire. Tous ces éléments influencent sa fonction de guide qui se situe sur un continuum de l'objet vers le sujet.

Nous développerons les différents rôles endossés par l'enseignant dans les différentes méthodologies. Nous les mettrons en lien avec l'évolution historique des configurations didactique de Puren (2020a). Nous verrons ainsi un déplacement d'un enseignant transmetteur de savoirs qui oriente son enseignement à partir de l'objet texte vers un enseignant plus ouvert, accompagnateur de compétences qui oriente son enseignement en direction non plus de l'objet mais du sujet (les apprenants). Toutefois, dans le paradigme de l'adéquation/addition méthodologique (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a), chaque rôle peut être bénéfique dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la PA prônée actuellement par le CECR selon la tâche proposée.

8.3.13 Rôles des apprenants

Nous venons de voir que l'enseignant joue un rôle de médiateur, *guide*, entre l'objet littéraire et les apprenants, les *guidés* (Cuq et Gruca, 2017). Le rôle de ces derniers dépend donc du guide, qui, selon sa perception de l'objet littéraire, établit telle ou telle relation de guidage.

Pour appréhender les différents rôles des apprenants face à l'activité littéraire, il faut prendre en compte le facteur suivant :

> [U]n déplacement de perspective fondamental dans l'évolution des différentes méthodologies constituées de la didactique des langues étrangères : désormais la source de l'effet littéraire n'[es]t plus étudié au départ de l'œuvre mais au départ de l'activité du lecteur. (Dufays, 2011, p. 228)

Ainsi nous observons un déplacement du lecteur érudit vers le sujet-lecteur compétent. Dans le premier cas de figure, les apprenants sont considérés comme des reproducteurs du sens donné par le corpus littéraire et récepteur de ce sens transmis par l'enseignant alors que dans le deuxième cas, les apprenants sont de véritables co-producteurs dans la construction du sens du corpus littéraire.

Nous verrons l'évolution des rôles des apprenants dans les différentes constructions méthodologiques relatives à l'agir littéraire.

8.4 Relations langue-culture-littérature dans l'enseignement de la didactique des langues étrangères

Vouloir définir l'agir littéraire implique aussi devoir situer la place et la fonction de l'objet littéraire dans le champ plus large de la didactique des langues (étrangères). Si comme le rappelle Cicurel (1988), cité dans Cuq et Association de Didactique du Français Langue Etrangère (2006), « la DDL [didactique des langues] n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires » (p. 70), elle entretient en effet un rapport étroit entre les « trois grands objectifs de l'enseignement-apprentissage scolaire des langues étrangères – la langue, la culture et la littérature » (Puren, 2016d, p. 1). Le contexte francophone pour le domaine FLE et le contexte germanophone pour le domaine Deutsch als Fremdsprache (DaF) s'accordent sur le fait que « Sprache und Kultur als untrennbare Einheit gelten » (Altmayer, 2020, p. 937) et que leur enseignement est inséparable (Porcher, 1995).

Godard (2015) spécifie le lien entre la langue, la culture et la littérature de la façon suivante :

> [A] l'encontre d'une tendance à vouloir défendre une didactique de la littérature pour elle-même, nous considérons légitime – spécialement en langue/culture étrangère – d'utiliser la littérature pour *autre chose* qu'elle : à travers elle, en effet, la matière de la langue autant que les formes de la culture sont données à sentir, à goûter et à comprendre, ce qui est, dès les premiers niveaux, non seulement motivant, mais formateur. Qu'elle soit « prétexte » à parler et à écrire n'est pas contraire au rôle qu'elle joue dans les pratiques authentiques, et qu'elle permette ainsi de progresser à la fois dans la maîtrise de la langue et dans la connaissance de la culture, de soi et d'autrui tient justement au fait qu'elle transmet autre chose qu'elle-même. (p. 6)

Les propos de Godard mettent en avant une conception de l'objet littéraire non comme un savoir à s'approprier (comme dans la discipline des

études littéraires) mais comme un moyen d'articuler les objectifs langagiers, culturels et littéraires (*utiliser la littérature pour « autre chose »*) dans un but d'apprentissage (*formateur*) de la langue et culture qui forment un tout, à savoir l'apprentissage d'une langue-culture.

Le poids accordé à chaque objectif de cette relation influencera la place et le rôle de l'objet littéraire dans la formation des apprenants en fonction des principales méthodologies (Gruca, 1994 ; Puren, 1989). C'est ainsi que le principe intégrateur de de la dimension culturelle et langagière au travers de la littérature Godard (2015) n'a pas toujours été de mise dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Puren (2016d) établit un état des lieux de cette relation qui a été pensée dans le système éducatif français dans une logique de progression de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire lors de l'avènement de la méthodologie directe : une progression allant d'une attention portée exclusivement à la dimension langue dans les premiers temps d'apprentissage ; un apprentissage de la langue et de la culture anthropologique[107] dans un deuxième temps puis un apprentissage conjoint de la langue et culture au travers de documents authentiques (littéraires et non littéraires) ; dans une quatrième phase d'apprentissage, un enseignement prioritaire de la littérature pour finalement aboutir à un enseignement exclusivement littéraire (au niveau universitaire).

Cependant, cette conception de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire n'est pas partagée par tous et l'histoire des méthodologies de l'enseignement-apprentissage montre que le traitement de l'objet littéraire dans sa relation trilogique langue-culture-littérature n'a pas toujours été le même (Cuq et Gruca, 2017 ; Godard, 2015 ; Gruca, 1994, 1995 ; Puren, 1988). Nous verrons dans les chapitres suivants consacrés à l'agir littéraire que la conception de l'objet littéraire dans les différentes méthodologies se définit aussi en lien avec la conception de l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture, selon les priorités d'apprentissage (Puren, 2016d).

[107] La section 11.1, p. 191 précise la relation entre la culture anthropologique et cultivée (Porcher, 2008).

8.5 Synthèse de la construction de la notion de l'agir littéraire

L'*agir littéraire* se construit par analogie au concept de l'*agir* de Puren qu'il développe à partir de la distinction entre usager et apprenant de la définition de la PA dans le CECR. Il élabore l'*agir* dans une triple dimension : diachronique, sociale et didactique. C'est ainsi qu'il met en relation les moyens d'apprentissage (agir d'apprentissage) avec les finalités d'apprentissage (agir d'usage) dans les différentes constructions méthodologiques (MGT, MA, AC et PA) pour définir les tâches scolaires typiques qui se constituent dans une relation homologique avec les actions scolaires (faire en classe (moyen) pour parvenir à faire ce que l'on fait en société (finalité).

La notion d'*agir littéraire* peut se définir selon quatorze composantes qui évoluent en fonction de la cohérence méthodologique de l'enseignement-apprentissage dans le temps (dimension diachronique) ; trois en lien avec l'agir d'usage (dimension sociale) : les compétences langagière et culturelle de référence et l'action sociale de référence ; onze en lien avec l'agir d'apprentissage (dimension didactique) : logique de traitement du corpus littéraire, objectif, corpus littéraire, intentions de lecture du corpus, orientation principale des tâches, déroulement, formes sociales de travail, activité langagière, tâche scolaire représentative, rôles de l'enseignant et rôles des apprenants.

L'articulation des quatorze composantes dépend de la relation étroite qu'entretiennent les domaines langue, culture et littérature dans l'évolution de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

L'*agir littéraire* permet enfin de caractériser et de comparer l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans les différentes méthodologies.

9 L’agir littéraire dans la méthodologie grammaire-traduction

Comme toutes les méthodologies d’enseignement-apprentissage, il n’est pas chose aisée de délimiter de manière précise la MGT. En effet, chaque méthodologie ne commence ni ne s’arrête comme un fait historique mais cohabite avec les autres. Nous pouvons toutefois situer la MGT ou lecture-traduction entre la fin du 16ème et la fin du 19ème siècle (Puren, 1988). De plus, « parce qu’elle s’étale sur plus de trois siècles, et qu’elle prend des formes variées au cours de son évolution » (Cuq et Gruca, 2017, p. 265), nous ne dressons qu’un portrait partiel de cette méthodologie en nous focalisant sur l’objet qui nous intéresse, à savoir l’objet littéraire. Puren (1990) rappelle son origine :

> Le premier modèle de l’enseignement scolaire des LVE [langues vivantes étrangères], lorsque celles-ci sont introduites dans l’Enseignement public [français] en 1829, va être emprunté à celui de l’enseignement scolaire des langues mortes, et particulièrement du latin. (p. 2)

Pour le contexte de la Suisse romande, dès 1790 a lieu le premier enseignement de l’allemand dans une école publique, le Collège de Neuchâtel (Extermann, 2017).

Dans les deux sections suivantes, nous caractérisons l’agir littéraire relatif à la MGT. Nous commencerons par déterminer les trois composantes de l’agir littéraire d’usage relatives à la situation sociale de référence. Dans un deuxième temps, nous examinerons les onze composantes de l’agir littéraire d’apprentissage.

9.1 Situation sociale de référence

Les trois composantes de l’agir littéraire d’usage relatives à la situation sociale de référence sont la *compétence langagière de référence*, la *compétence culturelle de référence* et l’*action sociale de référence*.

Puren (2002) caractérise l’objectif social de référence ainsi :

> Celui [l’objectif social] d’une époque où les voyages à l’étranger – et les voyages des étrangers en France – sont encore très rares et limités et ne concernent qu’une infime minorité de la population. Il correspond aussi

> à une époque « pré-médiatique », dans laquelle les documents de langue-culture étrangère sont rares, les plus disponibles étant les grands textes littéraires (p. 3)

Le latin et le grec sont considérés « comme langues d'érudition et comme enseignement humaniste » (Extermann, 2017, p. 41) durant les 18ème et 19[ème] siècle. C'est en effet dans la lecture des œuvres classiques qu'est formé « *l'honnête homme* tel que l'avaient défini la Renaissance et le Siècle des Lumières » (Puren, 1988, p. 24). La culture étrangère se confond à la littérature et aux beaux-arts (Germain, 1993). Autrement dit selon Puren (2016d) :

> [L]a culture était étroitement liée à la littérature parce le noyau dur de la philosophie humaniste de l'époque postulait l'indissociabilité entre le Beau (la littérature développerait le mieux la culture personnelle de par sa visée esthétique), le Vrai (la littérature donnerait la vision la plus exacte et approfondie de la réalité de la culture du pays) et le Bien (la littérature assurerait la diffusion la plus efficace des valeurs supposées universelles de la culture humaniste). La langue était tout aussi étroitement liée à la littérature, qui en constituait le modèle idéal. (p. 2)

C'est dans les grandes œuvres littéraires que se forge l'esprit et par la littérature que se forme la culture générale. De plus, dans ce contexte social, « la valeur intellectuelle d'un individu se mesurait à sa capacité d'utilisation d'une certaine rhétorique et à sa connaissance des textes littéraires » (Mokh, 2014, p. 27). Il n'est donc pas question de développer des connaissances culturelles en dehors de la littérature (Puren, 2002). Dans cette conception, la culture est comprise dans le sens de sa composante *transculturelle* (Puren, 2014c) représentant un ensemble de valeurs universelles partagées par tous constituant ce qu'appelle Durkheim (1969), cité par Puren (2014b), *le fonds commun d'humanité* (p. 24).

Par la lecture des grands textes de la littérature classique (représentant la *compétence langagière de référence*), l'accès aux valeurs humanistes est garanti. C'est dans les grandes œuvres littéraires que l'*honnête homme* développe sa compétence transculturelle que nous pouvons associer à ce qu'appelle Galisson (1991) la *culture savante* ou encore Porcher (1995) la *culture cultivée* accessible dans les domaines littéraires, artistiques et historiques. Selon Porcher (1995), cité par Zhang (2012), « la culture cultivée occupe une place très importante dans une société, par laquelle la société distingue sa propre identité. On peut apprendre cette culture dans les livres sur les bancs de l'école » (p. 18). D'où l'importance de la lecture (agir d'usage de référence) de de la littérature classique dans le

contexte d'apprentissage pour pouvoir (re)lire les grands textes et assurer la connaissance des valeurs universelles.

Le rapport d'homologie fin-moyen où la tâche d'apprentissage privilégie le moyen pour pouvoir parvenir à l'action d'usage visée (la fin) s'établit de la façon suivante :

> [D]ans la méthodologie traditionnelle, on se proposait de former des gens capables de continuer à lire les grands œuvres de la littérature classique. On les entraînait pour cela à traduire, parce que dans le paradigme cognitif alors dominant, dit *contact*, on considérait que la lecture était une traduction mentale instantanée de la langue étrangère à la langue maternelle (parler avec un étranger était donc considéré comme une alternance entre versions orales et thèmes oraux en temps réel). (Puren, 2006b, p. 7)

Nous développons ci-dessous cette conception de l'agir littéraire dans la MA par la détermination de ses composantes d'apprentissage.

9.2 Agir d'apprentissage dans la méthodologie grammaire-traduction

A la suite des trois composantes de l'agir littéraire d'usage relatives à la situation sociale de référence, nous examinons les onze composantes de l'agir littéraire d'apprentissage (*Logique de traitement du corpus littéraire*, *Objectif*, *Corpus littéraire*, *Intentions de lecture du corpus*, *Orientation principale des tâches*, *Déroulement*, *Formes sociales de travail*, *Activité langagière*, *Tâche scolaire représentative*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*).

Ces composantes étant étroitement liées méthodologiquement, nous les développons dans un texte suivi plutôt que de les séparer dans des chapitres distincts et cela pour l'agir littéraire de chaque méthodologie[108].

La **logique de traitement du corpus littéraire** peut correspondre à ce que Puren (2012c, 2014d, 2018a) appelle *logique littéraire* : « le document littéraire y [est] utilisé d'abord en tant que représentatif du style d'un auteur, des caractéristiques formelles d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre et/ou de procédés d'écriture littéraire » (Puren, 2014d, p. 2). L'histoire littéraire est la porte d'entrée à la

---

[108] Cette façon de procéder nous permet de mieux expliciter la cohérence méthodologique en faisant des va-et-vient entre chaque composante. Nous mettrons toutefois en exergue chaque composante par l'emploi du style de police gras pour un repère plus rapide dans le texte dans le cas d'une lecture plus orientée.

compétence *transculturelle* permettant l'appropriation des valeurs universelles véhiculées par les grandes œuvres littéraires classiques. Dans ce sens, la culture est associée au patrimoine littéraire et artistique de la langue étrangère étudiée (Mokh, 2014). Pour le DaF, Ünal (2010), dans sa monographie consacrée au traitement de l'objet littéraire, évoque le même type d'utilisation de la littérature : « das Verschaffen eines Überblicks über die Literatur der Zielsprache als Ausdruck der Kultur des Landes » (p. 12). Il s'agit de centrer l'attention des apprenants sur le sens du texte construit par l'auteur en s'appuyant sur les outils conceptuels issus de l'histoire et des théories littéraires susceptibles d'avoir eu une influence sur l'écriture du texte (Mokh, 2014). Ainsi la mise en application de la logique *littéraire* se retrouve typiquement dans « l'analyse du traitement didactique des textes dans les études littéraires au niveau universitaire » (Puren, 2012d, p. 28). Toutefois, nous l'avons vu dans les plans d'études actuels des gymnases vaudois et nous le verrons aussi dans les illustrations tirées des plans d'études antérieurs des gymnases vaudois que cette logique humaniste du traitement des textes littéraires se retrouve déjà au niveau du secondaire 2.

Le texte littéraire est ainsi au centre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères puisque c'est par sa lecture que l'apprenant développe ses compétences langagières et culturelles dans la langue étrangère étudiée. De ce point de vue, Cuq et Gruca (2017) expriment la relation entre l'apprentissage de la langue et de la littérature de la façon suivante :

> [l]a littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés. (p. 266)

Si l'objectif langagier se confond avec l'objectif littéraire, l'objectif culturel se réalise au travers de l'enseignement de la littérature et plus précisément de l'histoire littéraire permettant de former l'*honnête homme* par analogie avec le contexte social (agir d'usage). Pour y parvenir, les **activités langagières** liées à l'oral (réception, production, interaction et médiation) sont reléguées au second plan pour privilégier celles de l'écrit (Germain, 1993) ; d'abord la réception par la lecture des textes, ensuite la médiation par la traduction des textes ou « par le biais de compositions reliées au thème étudié » (Germain, 1993, p. 103). L'**orientation principale des tâches** pour parvenir à l'objectif visé est principalement celle de la langue. En effet, un soin particulier est apporté à la correction de la langue au travers de la mémorisation de lexique et de l'exercisation des règles grammaticales (Mokh, 2014 ; Puren, 1988). D'ailleurs, pour

Morel (2014), la grammaire est au centre de l'attention de l'enseignement-apprentissage :

> La littérature n'est pas abordée en elle-même ni pour elle-même, mais comme un exemple ou un prétexte à une illustration et une explication grammaticales. La grammaire occupe donc la place dominante dans les activités de classe, les grands auteurs fournissant des exemples et permettant de fixer les standards dans la pratique de la langue en société. (p. 124)

Si l'orientation *langue* est essentielle, mentionnons que l'orientation *produit* correspond aussi à la MGT. En effet, le respect des particularités non seulement langagières mais également culturelles sont indispensables dans la tâche de traduction. Il s'agit de traduire en prenant en considération non seulement le contenu du message mais aussi sa dimension esthétique.

Dans cette manière d'envisager l'orientation des tâches, *comprendre un texte littéraire* signifie le transposer dans un autre code linguistique et culturel qui se réalise par la **tâche scolaire représentative** de traduction. Le descriptif de l'« enseignement des langues étrangères au Gymnase dans la future section de langues modernes » des gymnases vaudois dès l'année scolaire 1958–1959 mentionne ce type de tâche de traduction comme suit[109] :

> Il convient de rester fidèle, en section moderne également, aux exercices traditionnels du thème et de la version : les connaissances des candidats, au moment du baccalauréat, ne leur permettraient pas encore d'exprimer valablement leur pensée dans une composition ou une dissertation. Cette épreuve sombrerait sans doute dans la platitude des phrases préfabriquées ou aboutirait à des textes si indigents que les experts ne pourraient plus apprécier, à travers les insuffisances de la langue, la valeur des idées.
>
> La composition ou la dissertation seront donc tout au plus des exercices occasionnels, tentés en cours d'année, et les exercices de précision resteront le thème et la version. Cette dernière surtout semble devoir jouer un rôle important, parce qu'elle permet de mesurer si l'élève est capable de vaincre les difficultés d'un texte à l'aide de sa langue maternelle et d'en saisir les nuances. (Archives cantonales vaudoises, 1957a, p. 4)

---

[109] Comme nous le mentionnions dans l'introduction de de ce chapitre, les différentes méthodologies de l'enseignement-apprentissage cohabitent. Si dans l'histoire des méthodologies d'enseignement-apprentissage, il est d'usage de situer la méthodologie grammaire-traduction entre le 17ème et le 19ème siècle, il n'est pas rare que certains éléments méthodologiques perdurent dans les pratiques enseignantes au 20ème siècle, comme le démontre le programme d'études de 1958–1959 des gymnases vaudois.

Dans cette conception, la tâche des gymnasiens « est un travail minutieux sur les textes comme matériau qu'il faut analyser pas à pas de manière exhaustive et détaillée pour arriver à la traduction la plus précise et la plus fidèle possible » (Godard, 2015, p. 15). Il s'agit d'un travail d'application de règles grammaticales mémorisées auquel les apprenants sont astreints pour surmonter les obstacles du texte à traduire (*vaincre les difficultés d'un texte*). Si l'**orientation principale des tâches** est la langue, nous pouvons ajouter que les orientations *procédure* et *processus* sont sous-jacentes aux tâches orientées *langue*. En effet, pour parvenir à traduire (orientation *langue*), les apprenants sont amenés à développer pas à pas, de façon progressive, leur compétence grammaticale au travers d'exercices de structuration (orientations *langue*, *processus* et *procédure*). L'explication d'une difficulté langagière d'un passage à traduire se fait par le recours méta-cognitif (orientation *processus*). De plus, pour parvenir à traduire un texte littéraire, les apprenants doivent passer par des étapes préparatoires, tâches partielles (orientation *procédure*) issues d'un travail en profondeur sur la composante linguistique (vocabulaire, grammaire) en segmentant cette composante selon des *points de grammaire* (Germain, 1993, p. 104) et des « listes de mots hors contextes la plupart du temps » (p. 104) traités et appris au fur et à mesure.

Quant à la connaissance de la littérature, elle « constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère » (Cuq et Gruca, 2017, p. 266). Selon Dufays (2006), elle prend sa source dans la culture antique :

> Le modèle fondé sur la connaissance de la littérature relève d'une tradition disciplinaire qui remonte à l'Antiquité. Dès cette époque, un rôle clé conféré à l'École était d'assurer la perpétuation d'une culture commune et de célébrer la valeur d'exemple des grands auteurs en enseignant un patrimoine littéraire. Enseigner la littérature était ainsi un moyen de diffuser des valeurs non seulement nationales, mais aussi spirituelles et supposées universelles. (p. 88)

En d'autres termes, il s'agit d'une conception philologique de l'enseignement dont l'**objectif** visé est de former un lecteur capable de traduire la littérature pour s'approprier la culture humaniste et préparer l'apprenant à devenir un honnête homme, vertu de la vision humaniste de la société des 17ème, 18ème et 19ème siècle que Puren (2002) précise ainsi :

> Comme l'explique Emile Durkheim dans l'une de ses conférences pédagogiques des années 1900, ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture, mais au contraire le « fonds commun de toute l'Humanité » que sont supposées constituer ces valeurs universelles. On ne s'intéresse pas

aux connaissances culturelles, mais à cette *culture générale* que l'Instruction [française] du 15 juillet 1890 pour l'Enseignement classique présente en ces termes : *La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment avoir présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure.* (p. 3)

Cette vision correspond aux finalités de l'enseignement de l'allemand de la future section moderne de 1957–1958 des gymnases du canton de Vaud dont « la grammaire n'est […] qu'un moyen, le but reste la lecture » et « tout enseignement linguistique doit aboutir, dans sa phase dernière, à cette "récompense" finale permettant un contact avec les trésors littéraires d'une langue […] » (Archives cantonales vaudoises, 1957a, p. 1).

La visée pratique ou professionnelle de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est occultée par la finalité humaniste qui est d'ordre intellectuel. Pour assurer l'érudition des apprenants, l'**enseignant**, « détenteur du savoir » (Germain, 1993 ; Morel, 2014) tant langagier que culturel contenu dans les textes littéraires et « personnage dominant dans la salle de classe » (Germain, 1993, p. 103), a pour rôle de le transmettre aux apprenants par la méthode[110] transmissive : « L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif » (Puren, 2020b p. 2) pour pouvoir enregistrer « la bonne réponse » (Germain, 1993, p. 103) du maitre. Dans ce sens, la littérature est un objet à s'approprier en réception écrite par la lecture des textes et en écoute par les explications de l'enseignant. Il s'agit pour l'enseignant de donner un cours de littérature (transmettre son savoir) basé sur les œuvres classiques.

Le **corpus littéraire** se définit par le moyen de diffusion de l'époque, à savoir le texte considéré comme une « œuvre d'art » (Mekhnache, 2010, p. 124). La littérature de type « ségrégationniste » (Dufays *et al.*, 2015) qui représente l'ensemble des œuvres reconnues dignes de former une classe sociale de statut élevé est le type de littérature correspondant à la méthodologie lecture-traduction. Ce sont ainsi les lectures de la littérature canonique" (Daunay, 2007 ; Dufays *et al.*, 2015) qui sont effectuées en classe de langues étrangères. Pour pouvoir réaliser l'objectif de former des apprenants lecteurs de la littérature, l'enseignant va porter l'**intention de lecture** sur le sens *signifié* (Besse, 1988) du texte pour mettre en exergue la signification de l'auteur en lien avec son contexte d'écriture. C'est une orientation de lecture minutieuse obligeant les apprenants à

110 Puren (2020b) définit « méthode » comme une « unité minimale de cohérence méthodologique » (p. 1).

déchiffrer en détails le contenu littéral (sens *signifié* (Besse, 1988)) et implicite ainsi que l'esthétisme du texte. Dans cette approche, la réception du texte par l'apprenant-lecteur (sens *évoqué* (Besse, 1988)) n'est pas envisagée. L'intention de lecture consiste à transposer dans la langue de scolarisation les valeurs universelles véhiculées par la langue-culture étrangère de façon fidèle, ce qui n'autorise donc pas une compréhension subjective du texte.

Pour ce faire, le **déroulement** de l'agir littéraire s'effectue en mettant l'accent sur l'aire A1 des relations entre actions sociales et tâches scolaires de l'agir de Puren (2004, 2006a,b, 2015b, 2016b) (*cf.* figure 8.1, p. 126). Pour faire en sorte que les apprenants parviennent à traduire les œuvres littéraires, un travail laborieux d'étayage sur les règles grammaticales doit être effectué en amont ; c'est la raison pour laquelle, la traduction des canons littéraires ne peut intervenir qu'à un stade avancé de l'apprentissage (le gymnase pour le canton de Vaud), une fois que les apprenants ont une connaissance suffisante du fonctionnement de la langue pour être en mesure de mettre en pratique leurs connaissances linguistiques. D'où la multitude des microtâches orientées vers la maitrise de la langue pour avoir accès à la connaissance littéraire grâce à la macrotâche de traduction des canons de la littérature. Cuq et Gruca (2017) définissent le déroulement de l'enseignement-apprentissage dans la MGT de la façon suivante :

> [C]haque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de version ou de thèmes […].
>
> L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. (p. 255)

C'est ainsi que la dimension humaniste des textes littéraires est véhiculée par leur traduction résultant d'une macro-tâche d'application de règles grammaticales préparées dans une première phase d'apprentissage par la traduction de phrases « au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire » (Cuq et Gruca, 2017, p. 265).

Quant au soutien durant la lecture (« version mentale instantanée et inconsciente » (Puren, 2005, p. 2) représentée par l'aire A2 de la relation entre tâches scolaires et actions sociales (*cf.* figure 8.1, p. 126), elle se fait par les explications de l'enseignant, garant des valeurs humanistes à transmettre ainsi que par les moyens de référence (dictionnaire et livre de grammaire). C'est l'enseignant qui apporte les connaissances nécessaires sur l'auteur, le type de texte, l'époque d'écriture (savoir littéraire

correspondant à l'histoire littéraire) pour permettre aux apprenants d'avoir accès à la culture nécessaire pour pouvoir traduire.

Enfin, la phase après la lecture-traduction consiste en la correction de la tâche de traduction. Cette phase est prise en charge par l'enseignant représentant la norme du savoir littéraire à s'approprier. L'interaction se définit par un caractère unidirectionnel « allant du professeur à l'apprenant » (Germain, 1993, p. 106).

Dans cette conception de l'enseignement-apprentissage, nous relevons que les phases avant, pendant et après la lecture s'organisent autour de la macro-tâche de traduction. L'activité littéraire porte sur l'apprentissage de la traduction des textes (focus sur la forme) et non sur le sens du texte à construire (focus sur le contenu). En d'autres termes, la préparation en amont du contenu du texte n'est pas nécessaire puisque l'accès au contenu se fait automatiquement par la traduction. De plus, si l'aire A de la relation entre tâches scolaires et actions sociales (*cf.* figure 8.1, p. 126) est privilégiée, nous insistons sur un étayage pris en charge essentiellement par l'enseignant centré sur l'objet texte littéraire sans prendre en compte les besoins et attentes du sujet lecteur qui n'entre pas en ligne de compte dans la MGT. Enfin, la MGT accorde un poids plus important à la préparation qu'à la tâche de traduction, comme le montre Puren (2006b) :

> [les textes littéraires sont ainsi considérés comme] des prétextes à une présentation initiale par l'enseignant de contenus grammaticaux et culturels […], et à des activités de reprise […] collective à l'occasion de la correction des traductions écrites individuelles.
>
> Le soutien quant à lui […] est assuré exclusivement (et difficilement, si j'en crois mes souvenirs personnels de potache en latin et en grec…) par le livre de grammaire et le dictionnaire, dont les élèves disposent lors de leurs tâches individuelles de version ou de thème en étude ou à la maison. (p. 8)
>
> Cela s'observe aussi dans les **formes sociales de travail** mises en place. Les enseignants procèdent ainsi : [D]e façon successive et cumulative : une pédagogie expositive s'impose et les professeurs, désireux de mener au mieux leur mission, transforment, pour gain de temps, leur enseignement en cours magistral. Ce type de pratique postule implicitement que les récepteurs n'ont pas – de droit ni de fait – la capacité à discuter ces informations, et n'ont pas *voix au chapitre*. (Morel, 2014, p. 124–125)

C'est par conséquent un enseignement-apprentissage privilégiant la forme frontale qui caractérise l'agir littéraire dans la MGT où l'enseignant garant du patrimoine littéraire assure la bonne compréhension des textes dans les activités de traduction par la transmission de ses connaissances littéraires dans ses explications (Morel, 2014). Il n'y a donc pas de réelles

interactions entre l'enseignant et les apprenants mais une transmission d'un savoir ou d'informations. En outre, aucune place n'est accordée aux échanges entre apprenants (Germain, 1993). À ce propos, la disposition des tables dans la salle de classe se fait en rangées et en colonnes, renforçant le **rôle des apprenants** marqués par la position d'écoute de par le fait d'être tous assis en direction de l'enseignant. Nous pouvons considérer le rôle des apprenants, en vertu de ce qui précède, comme un reproducteur du savoir grammatical et littéraire de l'enseignant ; exécutant, il est tenu de restituer, sous forme de traduction, fidèlement et le plus précisément possible les grandes œuvres de la littérature classique. Sa marge de manœuvre est très limitée. D'une part, elle se réduit à l'application mécanique des règles grammaticales. D'autre part, elle relève d'un travail laborieux sur le savoir littéraire et les contenus implicites du texte à traduire qui ne sont véritablement accessibles que par le savoir de l'enseignant transmis dans ses explications frontales, réduisant ainsi l'« initiative » (Germain, 1993, p. 106) des apprenants.

L'agir littéraire dans la MGT peut se résumer par la citation de Germain (1993) :

> Le rôle de l'enseignant consiste tout d'abord à choisir les textes à faire étudier. Il doit aussi préparer des questions portant sur la compréhension des textes choisis, et des questions permettant de faire des liens entre le contenu du texte et l'expérience personnelle de l'apprenant. Il doit aussi préparer les exercices (des *exercices à trous* par exemple).
>
> En salle de classe, l'enseignant pose des questions aux apprenants à tour de rôle, assigne des tâches (par exemple *lire tel extrait du texte*, au besoin fournit la bonne réponse, explique les règles de grammaire, et fait faire des exercices. (p. 104)

Somme toute, l'agir littéraire caractérisant la MGT prône une « entrée par la grammaire » (Puren, 2005, p. 2) ou plus précisément par la traduction, sous le contrôle de l'enseignant, lorsqu'il s'agit de l'agir littéraire dans les niveaux plus avancés comme au gymnase. Dans cette conception, le texte se trouve être au centre de l'enseignement de l'objet littéraire et détermine le déroulement des séquences d'enseignement-apprentissage. Nous pouvons en déduire une méthodologie centrée sur le texte. En effet, son but est de former des « gens surtout […] en littérature plutôt qu'en linguistique ou en didactique des langues secondes » (Germain, 1993, p. 106). Selon Besse (1985), cité par Germain (1993), « à raison de 5 à 6 heures par semaine, pendant 8 à 10 ans, il n'y a pas de réelle compétence, même à l'écrit » (p. 106). Germain (1993) va même jusqu'à caractériser la MGT d'*apparemment peu efficace* (p. 106).

Nous illustrons la MGT dans les gymnases vaudois au travers d'un exemple issu de programmes d'études gymnasiales que nous nous sommes procuré dans les archives vaudoises[111] (*cf.* figure 9.1, p. 167). Il s'agit du programme des cours de la première classe[112] de l'école supérieure et du gymnase de jeunes filles de l'année scolaire de 1938–1939. Même si l'année en question est en dehors de la période à laquelle la MGT est située (fin du 16ème à la fin du 19ème siècle), rappelons que les différentes méthodologies cohabitent et se superposent mais ne disparaissent pas du jour au lendemain. D'ailleurs, dans le continent européen, « à l'exception de l'Angleterre […] ce sont les méthodologies grammaire-traduction et directe qui ont coexisté jusqu'au milieu du [20e] siècle » (Cuq et Gruca, 2017, p. 270). De plus, nous traitons d'un objet spécifique de l'enseignement-apprentissage (objet littéraire) dans un contexte typique ; il est donc légitime que son traitement didactique dépendant de la politique éducative diverge d'un contexte à l'autre. C'est ainsi que pour le canton de Vaud, les traces de la MGT perdurent dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire, comme nous le verrons dans le courant du 20ème siècle.

ALLEMAND, **Sections A et B, 3 heures :**
Versions : Comptes rendus. Analyses de textes.
Causeries sur des sujets littéraires.
Lecture : Gœthe : Iphigénie.
Histoire de la littérature : Gœthe, Schiller ; le XIXme siècle : le drame et la nouvelle. Ecrivains suisses.
Section C, 4 heures : Compositions, versions. Cours de littérature en français.
Lecture : Cf. liste des manuels. Mlle Ostertag.

Figure 9.1. Programme des cours d'allemand de la 1ère classe de l'école supérieure et du gymnase cantonal de jeunes filles, année scolaire 1938–1939 (Archives cantonales vaudoises, 1938)

[111] Notons que malgré une recherche approfondie accompagnée d'un employé des archives vaudoises, nous n'avons pu mettre la main que sur très peu de programmes d'études des gymnases vaudois depuis leur création à nos jours. Aussi, nous n'avons trouvé que très peu d'informations sur les méthodologies d'enseignement. Sur la base de nos résultats de recherche, nous avons toutefois essayé de relever et d'illustrer les traits saillants qui concernent l'objet littéraire.

[112] La première classe correspond à la troisième et dernière année d'études gymnasiales. Elle correspond à des apprenants de 18 à 19 ans.

Dans cet extrait, nous constatons que le programme est le même pour les sections A (latin-grec) et B (latin-anglais) mais différent pour la section C (scientifique).

Pour les sections A et B dotées de trois heures d'allemand, nous relevons un fort accent accordé pour l'enseignement-apprentissage de la littérature. En effet, les trois des quatre derniers points concernent directement la littérature (*Causeries sur des sujets littéraires*, *Lecture*, *Histoire de la littérature*). Le premier point (*Versions*) concerne plus directement la dimension langagière de l'enseignement-apprentissage de l'allemand. Toutefois, il concerne aussi le traitement analytique des textes (*Analyses de textes*) et relie ainsi la dimension langagière à la littérature[113].

Trois points (*Versions*, *Lecture*, *Histoire de la littérature*) sont en lien étroit avec les composantes de l'agir littéraire dans la MGT que nous avons développées ci-dessus. En effet, nous pouvons constater que la littérature est traitée dans une logique *littéraire* mettant en avant des auteurs (*Goethe* et *Schiller* ainsi que des *écrivains suisses*), une période littéraire (*XIXème siècle : le drame et la nouvelle*). En outre, la lecture indiquée (*Iphigénie*) représente une réécriture d'une tragédie grecque ; le choix de la lecture se base donc sur un texte relatant le patrimoine antique. Quant au point relevant de la traduction (*Versions*), il met l'accent sur la dimension langagière au travers d'activités (*Comptes rendus*, *Analyse de textes*) que nous supposons basées sur le corpus littéraire.

Ces trois points mettent l'accent sur les activités langagières de l'écrit (en réception et en production). Toutefois, la dimension orale, caractéristique de la prochaine méthodologie (active) que nous examinerons, est en contact avec la MGT. C'est en effet des *Causeries sur des sujets littéraires* qui représentent la dimension orale de l'enseignement-apprentissage de l'allemand. Nous soulignons encore une fois que c'est le texte littéraire qui est le corpus de référence sur lequel les apprenantes doivent s'exprimer. Le choix du terme *Causeries* pour caractériser l'activité de production orale démontre à notre sens l'importance secondaire accordée à la production orale vis-à-vis des activités langagières écrites. En effet, selon le Dictionnaire *Larousse* en ligne (Larousse, 2020), *causerie* signifie" un « [d]iscours familier, entretien sans prétention ; [une] petite conférence informelle » ; il s'agit d'une activité de production orale basée sur des échanges simples (*discours familier*) qui ne présentent pas un grand intérêt (*sans prétention*). Nous interprétons ce point (*Causeries sur des sujets*

---

113 Nous verrons que la tâche d'explication de texte est la tâche prototypique dans l'agir littéraire dans la MA (*cf.* chap. 10, p. 173).

littéraires) comme une volonté des concepteurs du programme d'insérer de la production orale à une époque où la MA est en vigueur tout en marquant clairement le clivage entre le paradigme lecture-traduction toujours dominant et le nouveau paradigme (focalisant sur l'oral) subordonné au premier.

Pour la section C (scientifique), dotée d'une heure supplémentaire d'allemand par semaine (quatre heures en tout), nous observons un programme toujours axé sur une MGT (*versions et Cours de littérature*). Les catégories des sections A et B concernant l'objet littéraire (*Comptes rendus*, *Analyses de textes*, *Causeries sur des sujets littéraires* et *Histoire de la littérature*) sont remplacées ici par *Cours de littérature en français*. Le terme *Cours* renferme l'idée d'études philologiques dans une conception prédominante à la fin du 19ème siècle de l'éducation néo-humaniste qu'Eberle et Brüggenbrock (2013) relèvent dans leur état des lieux sur la formation gymnasiale en Suisse. Il s'agit en effet de leçons données par l'enseignant qui ont pour but de transmettre des connaissances qu'elles soient langagières ou culturelles sur la langue cible par l'étude des grands textes de la littérature. Nous rappelons aussi que pour les apprenantes de la section C, il s'agit de f*aire de la littérature* dans la langue de scolarisation, ce qui présuppose que le *Cours de littérature* est enseigné en allemand dans les sections A et B.

Concernant les lectures, si les références ne sont pas accessibles (indiquées par *liste des manuels*), nous pouvons penser qu'elles sont moins exigeantes en terme de complexité de langue que pour les sections A et B, étant donné que le *Cours de littérature* dispensé est en français, qu'aucune référence à un texte classique n'est mentionné et qu'il n'y a pas d'histoire littéraire au programme contrairement aux sections A et B.

Enfin, les *Comptes rendus* et *Analyses de textes* des sections A et B ne sont plus présents dans la section C mais remplacés par des *Compositions, versions*. Nous relevons toutefois l'ambiguïté relative au terme *versions*. Dans le programme des sections A et B, *Versions* est indiqué en italique comme catégorie au même titre que *Causeries*, *Lecture* et *Histoire de la littérature*. Il est suivi du signe de ponctuation des deux-points superposés qui appellent à l'énumération suivante : *Comptes rendus. Analyse de textes*. Alors que dans le programme de la section C, *versions* n'est pas explicité et il est précédé de *Compositions* et suivi de *Cours de littérature en français*. Si nous n'avons pas accès à des compositions d'apprenantes de cette année scolaire en question, nous pouvons supposer qu'il s'agit d'un exercice de production écrite en nous référant au programme de français de la même année scolaire mentionnant la *composition* avant deux autres types de production : *Composition. Dissertations. Conférences*. Si *Conférences* est

un type de production orale, la dissertation est un type de production écrite et le fait de placer la composition avant ce type de production, nous pouvons en déduire que la composition constitue une production écrite. De plus, sur la base d'une étude comparative de l'évolution des sujets de composition française de 1881 à 1925 (Decomps, 1992), il s'avère que la composition est un terme générique pour évoquer les pratiques scolaires de production écrite tels la dissertation et le commentaire de textes représentant des analyses de textes sous forme écrite. Ainsi, *Compositions* consisterait en une explication de textes, tâche représentative de l'agir littéraire dans la MA et renforcerait encore une fois le contact entre les MGT et MA concernant le traitement de l'objet littéraire.

Pour conclure cet exemple, nous pouvons ajouter que la conception néo-humaniste de l'enseignement-apprentissage dans les gymnases à la fin du 19ème siècle est toujours prédominante dans le programme d'allemand de l'école supérieure et du gymnase de jeunes filles de 1938–1939, tant en 1re classe comme nous l'avons vu au travers de cet exemple que dans les IIe et IIIe classe que nous avons analysées dans les archives vaudoises. La volonté de doter les apprenantes d'une culture générale permettant un accès sans condition dans les universités suisses se traduit par une logique *littéraire* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) du traitement de l'objet littéraire où la connaissance générale égale l'acquisition d'une composante *transculturelle* de la compétence culturelle véhiculant les valeurs universelles du patrimoine littéraire classique. À cela s'ajoute un traitement de l'objet littéraire dans une logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a), caractéristique de l'agir littéraire dans la MA. Cela s'explique par le fait que notre exemple choisi s'inscrit dans la période de la MA (1920–1960).

C'est ainsi que nous pouvons terminer en soulignant l'importance de l'agir littéraire dans une logique *littéraire* dans les gymnases vaudois et, ceci, même après plus de trente temps de la fin de la MGT dans laquelle s'insère cet agir littéraire. En fin de compte, la traduction et l'histoire littéraire (MGT), en combinaison avec l'analyse de textes (MA), définissent l'agir littéraire dans les années 1930.

9.3 Tableau synthétique de l'agir littéraire dans la méthodologie grammaire-traduction

Nous synthétisons l'agir littéraire dans la MGT (*cf.* table 9.1, p. 171) selon le même procédé employé pour définir l'agir littéraire, soit par ses composantes et caractéristiques.

Table 9.1. Synthèse de l'agir littéraire dans la méthodologie grammaire-traduction

Composante	**Caractéristique**
Compétence langagière de référence	(Re)lecture et traduction instantanée dans la langue première
Compétence culturelle de référence	Composante transculturelle (valeurs universelles)
Activité de référence	Lire les textes canoniques
Logique de traitement du corpus littéraire	Entrée par le texte dans une logique littéraire
Objectif	Former un lecteur capable de traduire la littérature pour s'approprier la culture humaniste
Corpus littéraire	Textes canoniques des Humanités classiques
Intentions de lecture du corpus littéraire	S'approprier le sens signifié par l'auteur
Orientation principale des tâches	Langue
Déroulement	Exposition des règles grammaticales et du lexique, exercisation puis traduction et enfin correction par l'enseignant
Forme sociale de travail	Frontale
Activité langagière	Réception et médiation écrites de façon cloisonnée
Tâche scolaire représentative	Traduction des textes littéraires
Rôles de l'enseignant	Transmetteur de savoirs
Rôles des apprenants	Reproducteurs

10 L'agir littéraire dans la méthodologie active

Lorsque nous avons examiné l'*agir* de Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a), basé sur l'évolution historique des configurations didactiques (Puren, 2020a) (*cf.* figure 8.1, p. 126), nous avons constaté que la méthodologie directe (1900–1910) et la méthodologie active (1920–1960) sont réunies pour caractériser la deuxième situation d'usage de référence. Elle est caractérisée par la « capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques » (Puren, 2020a, p. 1).

La méthodologie directe est en effet en opposition avec la MGT qui privilégie un paradigme indirect par la traduction de la langue étrangère dans la langue de scolarisation. La méthodologie directe prend ses sources dans la pédagogie allemande de la fin du 19ème siècle (Godard, 2015). Par l'usage unique et oral de la langue d'apprentissage en classe de langue étrangère, ses visées sont prioritairement langagières et correspondent aux premières années d'apprentissage de la langue étrangère (Puren, 2012c). Pour pallier les manquements de la « finalité culturelle […] c'est la *méthodologie active*, conjuguant la grammaire/traduction avec la pratique orale de l'explication, qui sera en vigueur pour l'enseignement des langues jusqu'à la fin des années 1960 » (Godard, 2015, p. 19) et appelée *méthodologie de l'explication de textes* (Puren, 2012c, p. 12), *méthodologie mixte* (Godard, 2015 ; Puren, 1988) ou encore *méthodologie éclectique* (Puren, 1988)[114]. Elle correspond en effet mieux aux niveaux plus avancés mettant un accent sur les visées culturelles par l'emploi de documents authentiques et sur un apprentissage prioritaire de la culture étrangère (Puren, 2012c, 2015b).

Pour notre contexte de recherche, à savoir les gymnases vaudois dont les objectifs littéraires constituent une partie importante du curriculum, nous nous référerons à la « MA pour caractériser l'agir littéraire relatif à une méthodologie mixte. Elle se définit en effet par le fait de faire parler

[114] Précisons que cette méthodologie est rejetée par certains dont Germain (1993) et qu'elle ne compte pas parmi les méthodologies répertoriées dans le monde germanophone que ce soit le contexte Suisse (Hutterli *et al.*, 2008) ou celui de l'Allemagne (Krumm *et al.*, 2010). Nous rappelons que nous la prenons en considération en cohérence avec les travaux de Puren (*cf.* bibliographie) sur lesquels nous nous appuyons et qui y fait référence pour le traitement de l'objet littéraire.

(caractéristique orale) les apprenants (caractéristique active) directement dans la langue étrangère sur un document authentique (caractéristique directe) (Puren, 2012c). Enfin, c'est également sur la *MA* que Puren (2006b, 2012c) prend appui pour désigner le traitement de l'objet littéraire, pour les niveaux d'apprentissage plus avancés (lycées). Elle s'est en effet constituée en opposition au traitement de l'objet littéraire dans la MGT et prolonge la méthodologie directe en prenant en considération l'objectif culturel, laissé de côté par la méthodologie directe pour prioriser l'objectif langagier.

Dans les deux sections suivantes, nous caractérisons l'agir littéraire relatif à la MA. Comme nous avons procédé pour la MGT, nous commençons par déterminer les trois composantes de l'agir littéraire d'usage relatives à la situation sociale de référence. Ensuite, nous étudions les onze composantes de l'agir littéraire d'apprentissage.

10.1 Situation sociale de référence

L'agir littéraire d'usage relatif à la situation sociale de référence est constitué par les trois composantes suivantes : la *compétence langagière de référence*, la *compétence culturelle de référence* et l'*action sociale de référence*.

Dans un contexte social marqué par la révolution industrielle, de nouveaux besoins sociaux, commerciaux et industriels naissent (Cuq et Gruca, 2017). « Le développement du réseau de chemins de fer (tardif en Suisse), l'électrification de l'industrie, le développement des télécommunications, l'extension du secteur tertiaire à la fin du 19ème siècle amènent à réexaminer leur impact sur l'enseignement des langues » (Extermann, 2017, p. 79). Face à ces changements, de nouveaux besoins d'apprentissage des langues étrangères émergent, comme le relèvent Cuq et Gruca (2017) :

> [L]e but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. On revendique donc la nécessité de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes. (p. 266)

Désormais considérée comme un véritable instrument de communication, la langue étrangère devient capitale dans le monde professionnel (Godard, 2015). Du point de vue de la *compétence langagière de référence* à développer, il est indispensable de pouvoir échanger en langue étrangère et de rester en contact avec la langue-culture cible.

Quant à la *compétence culturelle de référence* du début du 20ème siècle, elle s'ouvre à « la culture contemporaine des pays étrangers (et plus à la culture de l'antiquité, comme dans les *Humanités classiques*) » (Puren, 2012c, p. 3). Il ne s'agit plus comme dans la situation sociale des siècles précédents (16ème au 19ème) de vouloir former un honnête homme au travers de la littérature classique, vecteur des valeurs universelles (composante *transculturelle*). S'il s'agit toutefois de véhiculer une *culture savante* (Galisson, 1991) ou *cultivée* (Porcher, 1995), « caractéristique de la culture classique [relativeà] la culture *patrimoniale*, celle des grandes œuvres de l'Art » (Puren, 2012c, p. 23), c'est au travers des « Humanités modernes » (Puren, 2012c) désormais. La culture contemporaine devient dès lors la référence dans l'appropriation de la culture étrangère que Puren (2020a) caractérise de *composante métaculturelle* (p. 1). Dans le rapport d'homologie fin-moyen (apprendre en classe ce qui se rapproche le plus de ce qui se fait en société), il est question de « former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés (textes littéraires, mais aussi tous types de documents authentiques : journaux, revues, disques, émissions de radio et de télévision, …) » (Puren, 2006b, p. 7). Mais c'est « à travers sa littérature, qui reste considérée comme la quintessence de la culture étrangère » (Godard, 2015, p. 20) que le contact est privilégié. Ce contact s'établit selon Puren (2020a) par le fait de développer des connaissances de la culture étrangère en lisant les grands textes littéraires modernes. Ce n'est plus dans la traduction des valeurs universelles (composante *transculturelle*) que le contact s'établit mais dans le va-et-vient entre la mobilisation et la mise en évidence des connaissances culturelles et langagières sur la langue étrangère (composante *métaculturelle*).

Dans cette visée, l'action sociale de référence réside dans la lecture, comme dans l'*action sociale de référence* précédente visant à former un honnête homme. À la différence que dans la société du début du 20ème siècle, il est question de former un lecteur de documents représentatifs de la culture étrangère (privilégiant les textes littéraires contemporains) capable de pouvoir s'exprimer à leur propos pour conserver un contact avec la langue-culture cible.

10.2 Agir d'apprentissage dans la méthodologie active

A la suite des trois composantes de l'agir littéraire d'usage relatives à la situation sociale de référence, nous examinons les onze composantes de l'agir littéraire d'apprentissage (*Logique de traitement du corpus littéraire*,

Objectif, *Corpus littéraire*, *Intentions de lecture du corpus*, *Orientation principale des tâches*, *Déroulement*, *Formes sociales de travail*, *Activité langagière*,*Tâche scolaire représentative*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*).

Nous rappelons que ces composantes étant étroitement liées méthodologiquement, nous les développons dans un texte suivi plutôt que de les séparer dans des chapitres distincts, tout en les mettant en relief par l'utilisation du style de police gras.

La **logique de traitement du corpus littéraire** répond à une logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a). Contrairement à la logique *littéraire* où le corpus littéraire est étudié parce qu'il est représentatif de l'histoire littéraire, le corpus littéraire est étudié dans la logique *document* comme représentatif de « la langue et de la culture étrangère » (Puren, 2012d, p. 27). En effet, « le texte littéraire s'impose comme le seul texte permettant d'intégrer dans une même leçon les enseignements linguistique, littéraire et culturel » (Godard, 2015, p. 20). Comme dans le traitement d'un document, il s'agit « d'une part de faire mobiliser par les apprenants leurs connaissances langagières et culturelles déjà acquises, d'autre part de leur faire extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles » (Puren, 2014d, p. 4). Contrairement à la MGT où les **objectifs** littéraires confondus avec les objectifs langagiers priment, il s'agit dans la MA d'un « [e]nseignement conjoint de la langue et de la culture à partir de documents authentiques (littéraires et non littéraires) » (Puren, 2016d, p. 5) sur lesquels, l'enseignant amène les apprenants à s'exprimer. Il s'agit de former un commentateur capable de parler sur les textes.

La **tâche scolaire représentative** répondant à cette objectif est, selon Puren (2006b), la suivante :

> [C'est] la fameuse *explication de textes à la française*, où il s'agit, par un parler sur le texte qui assure l'entraînement langagier sur les formes linguistiques qu'il introduit, d'extraire du texte de nouvelles connaissances culturelles et de mobiliser des connaissances culturelles antérieures ou fournies en temps réel par l'enseignant, ou encore recherchées par les apprenants. (p. 4)

Il s'agit d'une approche complexe du texte littéraire : « ce sont des documents généralement longs sur lesquels sont demandés de nombreuses tâches de types différents » (Puren, 2012d, p. 25–26). De plus, Puren (2006b) relève une difficulté majeure :

> [L]'un des effets pervers des explications de textes *complètes* lorsqu'elles sont reproduites à l'identique, en effet, est qu'elles sont de ce fait complexes et que la plupart des élèves ne parviennent pas à s'approprier globalement

> l'ensemble des compétences en jeu, quel que soit le nombre d'années d'entraînement. (p. 16)

Pour remédier à ce problème, Puren (2006b, 2012d, 2018b) propose de décomposer cette macro-tâche complexe en plusieurs tâches spécifiques permettant ainsi de développer la compétence littéraire des apprenants. Cette façon de concevoir l'explication de textes s'intègre dans la version *faible* de l'agir littéraire dans la PA que nous développons au chapitre 13, p. 211.

Concernant la tâche d'explication de textes traitée dans son entier, elle représente une pratique toujours existante dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire actuel dans les gymnases vaudois comme dans de nombreux pays dont la France : « ce dispositif didactique reste encore de nos jours le modèle des épreuves du baccalauréat français pour toutes les langues, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'évaluation des capacités des candidats y portant sur leur capacité à parler sur un document littéraire » (Puren, 2006b, p. 3–4). Cette façon d'évaluer correspond à celle des gymnases vaudois ; les maturants doivent en effet démontrer leurs connaissances sur les textes préparés (et traités dans la majorité des cas en classe) durant leur parcours gymnasial. À l'écrit sous forme d'argumentation au sujet d'une problématique (citation, thème par exemple) et à l'oral sous forme d'exposé et de réponses à des questions sur un extrait. C'est la composante *métaculturelle* qui est évaluée, c'est-à-dire la capacité à rendre compte des connaissances que les apprenants ont développées sur les lectures. Le déroulement des séquences d'enseignement-apprentissage se fait de la façon suivante :

> [L]'approche du texte se fait d'abord par l'explication du vocabulaire inconnu, puis par l'étude des constructions grammaticales nouvelles, avant d'aborder les questions de compréhension et les réemplois par imitation. Si la méthodologie est dite active, c'est parce qu'elle est fondée sur les interactions autour du texte : questions et réponses se font oralement et dans la langue cible. Le recours à la traduction est cependant autorisé pour donner accès à une compréhension affinée de détails linguistiques. (Godard, 2015, p. 19–20)

Nous pouvons donc constater un fort accent sur les objectifs langagiers par le travail sur le vocabulaire, la grammaire et le recours à la traduction (analogie à la MGT), mais que la méthode interrogative (Puren, 1989) est une caractéristique fondamentale de l'agir littéraire dans la MA. En effet, elle « s'explique principalement par cette volonté, en "soumettant l'élève à la question", de le *faire parler* à tout prix sur le document imposé » (Puren, 2006b, p. 3). Avec cette façon de procéder « les élèves ne

sont jamais vraiment formés à questionner eux-mêmes le texte » (Puren, 2012c, p. 6). Godard (2015) rappelle que l'explication passe par un travail sur la langue car le texte littéraire « commence à être perçu comme une langue éloignée de la langue courante et qu'il faut donc l'expliquer, quasiment comme une langue étrangère » (p. 22). Ainsi, les **tâches sont orientées** *langue* dans une phase de travail sur la langue. Lors du travail sur le contenu du texte, les tâches sont plus orientées *procédure* pour expliquer le texte. Sa compréhension réside en effet dans la sélection de l'enseignant du contenu à expliquer qu'il soumet aux apprenants sous forme de questions orales ou écrites. L'orientation des tâches *processus* est prise en charge par les clarifications de l'enseignant qui explique le texte. De plus, les questions-réponses sur le texte orientent les tâches vers la communication qui consiste à faire parler les apprenants sur le texte. Quant à la macro-tâche de l'explication de texte à la française, elle réside dans une orientation *résultat*. Elle correspond en effet à l'aboutissement d'un processus de réflexion engagé par un questionnement soutenu par le point de vue de l'enseignant. Sous forme d'un commentaire écrit, les apprenants sont invités à restituer les connaissances emmagasinées durant les cours de littérature.

La relation entre l'agir social de référence et l'agir d'apprentissage s'établit par la tâche de l'explication de texte. Or, il ne s'agit pas comme dans la MGT d'un rapport d'intersection où l'école, par analogie à la société, forme de futurs lecteurs de la littérature. La MA établit un rapport entre la société et la classe qui est de l'ordre de l'*assimilation* :

> [O]n considère en effet à l'époque que c'est l'école qui doit former selon ses propres normes les futurs lecteurs en société, et non à l'inverse, comme maintenant, que ce sont les normes non scolaires (*authentiques*, *naturelles*) qui doivent s'imposer à la lecture en salle de classe. Cette hypothèse d'inversion historique de la relation modélisatrice école-société (et donc tâches-actions) me semble intuitivement correcte à partir de ma longue pratique des écrits des méthodologues actifs, et elle est en outre cohérente, si j'en crois les historiens de l'éducation, avec l'idéologie formative très volontariste qui prévalait dans toute la pédagogie scolaire : l'école devait à l'époque former le lecteur comme elle doit encore de nos jours former e citoyen. (Puren, 2016b, p. 3)

Cette assimilation pose un problème majeur dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la MA (Puren, 2016b). Les apprenants étant « assimilés » aux futurs lecteurs ne sont toutefois pas dotés de la même compétence langagière et culturelle que ces derniers. Pour combler ce décalage, l'enseignant doit privilégier la zone A (*cf.* figure 8.1, p. 126) représenté par le travail d'étayage lors du **déroulement** de

l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. En effet, l'enseignant doit consacrer une grande partie de l'enseignement-apprentissage à la préparation (A1), au soutien (A2) et à l'exploitation (A3) des textes pour que les apprenants soient en mesure d'appréhender les textes et d'être formés pour pouvoir être capables de lire le corpus littéraire dans la société. Cette façon de procéder centre très fortement l'apprentissage sur la perspective de l'enseignant au détriment de celle des apprenants. Puren (2016b) dénonce cette exploitation des textes littéraires de la façon suivante :

> La conséquence est que le texte littéraire tend à n'être qu'un prétexte à découvertes et apports langagiers et culturels sous le contrôle étroit de l'enseignant, ce qui justifie les critiques actuelles de certains didacticiens (au nombre desquels je me compte), qui considèrent qu'en y étant à ce point instrumentalisé pour l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture, le document littéraire tend à perdre toute littérarité aux yeux des élèves. Comme dans la méthodologie traditionnelle aussi, on aboutit paradoxalement dans la méthodologie active à ce que l'objectif de formation d'un lecteur autonome ne soit poursuivi que par des moyens très directifs, et à ce que l'objectif de formation au goût littéraire soit poursuivi au sein d'un dispositif didactique qui tend à gommer la spécificité du texte littéraire et de la lecture littéraire. (p. 3)

Si le travail de la spécificité du corpus littéraire semble être omis, ce dernier est exploité dans un dispositif que Puren (2014d) nomme *intégration didactique maximale* (p. 4) encore souvent mis en œuvre jusque dans les années 1970 :

> [L]es séquences d'enseignement-apprentissage concernant le texte littéraire sont] organisée[s] de manière à réaliser à partir de ce texte et à propos de ce texte toutes les activités d'enseignement-apprentissage : il est lu par l'enseignant livres fermés (compréhension orale) ; il est commenté collectivement en classe par les apprenants (compréhension écrite et expression orale) ; il donne lieu enfin à un travail d'expression écrite (les apprenants répondent par écrit à une question de l'enseignant, imaginent la suite de l'histoire, rédigent un récit personnel sur le modèle du texte, etc.). Les points de grammaire et de lexique travaillés en repérage, conceptualisation et application sont tirés du texte, et l'entraînement phonétique se fait à l'occasion de la lecture du texte par les apprenants. (p. 4)

Le corpus littéraire est ainsi le centre de la leçon et active le travail sur plusieurs activités langagières par de nombreuses tâches planifiées par l'enseignant. Dans ce sens, l'**intention de lecture** privilégie une compréhension détaillée du corpus littéraire par une explication en profondeur où les sens *littéral* et *signiflé* (Besse, 1988) sont mis en avant. « Ce glorieux

exercice [l'explication de texte] focalise en effet sur le texte, éventuellement tout le texte mais rien que le texte, qu'on est appelé à décortiquer en long, en large et en travers » (Séoud, 2009, p. 65). En effet, la structure de l'explication de texte à la française favorise le décodage d'informations implicites (sens *signifié*) et explicites (sens *littéral*) et leur mise en relation par l'analyse du texte. Toutefois, contrairement à la MGT où il n'est pas question de traiter du sens *évoqué* (Besse, 1988), l'apprenant-lecteur peut donner son avis dans une partie relative aux commentaires personnels à la fin de l'explication de texte. Nieweler (2019) résume cette structure en trois phases : « Verstehen (Informationsaufnahme), Analyse (Informationsverarbeitung) und Kommentar (Informationsbewertung) » (p. 90). Dans ce sens, *comprendre un texte littéraire* signifie l'expliquer en trois temps : prendre de l'information, la traiter et l'évaluer.

Pour parvenir à cette intention de lecture, le **rôle de l'enseignant** est celui d'un questionneur permettant de guider les apprenants dans la bonne compréhension du corpus littéraire. Il peut ainsi être considéré comme un référent littéraire servant de modèle pour que les apprenants puissent devenir des lecteurs autonomes comme lui dans la société. C'est en effet l'enseignant – lecteur confirmé – qui sélectionne les contenus littéraires à s'approprier au travers des explications de textes par la méthode interrogative. Les questions qu'ils posent aux apprenants sont censées les amener vers la *bonne* compréhension du corpus littéraire. Le **rôle des apprenants** consiste à répondre aux questions du lecteur confirmé (l'enseignant), modèle à imiter, sous forme de questionnaire à remplir à la maison et à discuter en classe ou encore sous forme d'explication de texte écrite thématisant un ou plusieurs aspects choisis par l'enseignant.

Les **activités langagières** mises en avant sont comme pour la MGT, celles de l'écrit (compréhension et production) au travers de l'explication de textes à la française qui suit la lecture. À cela s'ajoute l'interaction orale sous forme de questions-réponses sous le contrôle de l'enseignant. Pour reprendre un terme du programme des cours d'allemand de l'année scolaire 1938–1939 de la 1ère classe de l'école supérieure et du gymnase cantonal de jeunes filles du canton de Vaud (*cf.* figure 9.1, p. 74), nous caractérisons ce type d'interaction orale de « causeries sur des sujets littéraires ».

C'est ainsi que ce type de travail privilégie les **formes de travail** collective et frontale. Les apprenants sont amenés à « causer » sur le corpus littéraire de façon collective en classe après avoir (souvent) répondu par écrit aux questions posées par l'enseignant. Toutefois, c'est l'enseignant, par sa posture de lecteur-confirmé qui est le garant du savoir littéraire et donc de la bonne explication de textes. Lors de cette phase de mise en

commun, les apprenants sont implicitement invités à prendre des notes des explications de l'enseignant qui leur serviront pour une phase ultérieure, celle de l'explication de texte écrite. De plus, la salle de classe est toujours organisée en rangées de tables où tous les apprenants sont positionnés face à l'enseignant. Cela favorise l'interaction entre un apprenant avec l'enseignant, renforcée par la méthode interrogative dirigée par l'enseignant, au détriment d'une réelle interaction entre les apprenants. La *causerie* est ainsi prétexte à expliquer le texte en fonction de l'interprétation de l'enseignant qui pose les bonnes questions et qui détient toutes les réponses.

La composante culturelle à développer se traduit par la culture en lien avec les *Humanités modernes* (Puren, 2012c, p. 3) qui ont remplacé les *Humanités classiques* (p. 3) sur lesquelles reposaient l'enseignement du latin et le grec. Dès lors, il s'agit de prendre en considération les grandes œuvres des langues-cultures modernes étudiées et de considérer la culture comme un ensemble de connaissances à s'approprier. Il s'agit comme pour la MGT d'une vision néo humaniste de l'apprentissage par la formation de l'esprit au travers de la culture générale garantie par le **corpus littéraire**. C'est toujours une littérature de type *ségrégationniste* (Dufays *et al.*, 2015) qui est mise en avant, c'est-à-dire un ensemble de grands textes reconnus de la littérature dans lesquels les apprenants peuvent puiser les connaissances nécessaires pour développer leur culture générale. Cependant, cette littérature ségrégationniste prend ses sources cette fois-ci non pas dans les grands textes de la littérature antique mais moderne. Le corpus littéraire dans la MA se démarque également dans sa longueur. En effet, « ce sont généralement des textes longs » (Puren, 2012d, p. 26–27).

Au final, c'est une *entrée par la culture* (Puren, 2005, p. 3) qui définit la logique *document* dans la MA. Le corpus littéraire représentatif de la culture contemporaine du début du 20ème siècle se trouve être au centre de l'agir littéraire. L'organisation de l'enseignement-apprentissage s'établit en fonction du corpus littéraire, centre de la leçon, autour duquel le contact à distance avec la langue-culture étudiée s'établit.

Nous illustrons l'agir littéraire de la MA par un exemple tiré du programme des cours d'allemand de la 1ère année de l'école supérieure et du gymnase de jeunes filles, année scolaire 1952–1953 (*cf.* figure 10.1, p. 182). Il s'agit en effet d'un exemple qui s'inscrit à la fin de la MA (1920–1960). Parmi le peu d'exemples de programmes que nous avons trouvés dans les archives cantonales vaudoises, nous avons choisi de mentionner celui-ci. Il a l'avantage de concerner la même école que l'extrait

choisi pour l'agir littéraire de la MGT. En outre, il permet de montrer la continuité des caractéristiques de l'agir littéraire de la MGT et de la MA.

ALLEMAND, SECTION A, 3 heures :
Versions. Compositions.
Causeries sur des sujets littéraires.
Lecture : Un drame lyrique de Hofmannsthal; *Gœthe :* Faust I.
Histoire de la littérature : Quelques écrivains des XIXme et XXme siècles.

SECTION B^1, 4 h.; B^2, 3 heures:
Compositions, versions. Cours de littérature en français.
Lecture : Cf. liste des manuels.

Figure 10.1. Programme des cours d'allemand de la 1ère classe de l'école supéreure et du gymnase de jeunes filles, année scolaire 1952–1953 (Archives cantonales vaudoises, 1952)

Nous observons en effet dans cet extrait une distinction entre plusieurs sections (*A*, *B1* et *B2*) comme dans l'extrait illustré dans l'agir littéraire de la MGT (*cf.* figure 9.1, p. 167). Toutefois, l'organisation des sections est différente que celles de l'année scolaire 1938–1939. La section *A* représente celle de la voix maturité avec une distinction entre la voix classique pure (latin-grec) et la voix mixte (latin-anglais). La section *B* représente celle de diplôme de culture générale avec une subdivision entre l'option littéraire *B1* composée de deux langues étrangères obligatoires et l'option scientifique *B2*, composée d'une langue étrangère obligatoire.

La section *A*, dotée de trois heures hebdomadaires d'allemand, comporte un programme également centré sur l'objet littéraire. En effet, les trois des derniers points concernent directement la littérature (*Causeries sur des sujets littéraires*, *Lecture*, *Histoire de la littérature*). Si la catégorisation des trois derniers points est identique à celui du programme d'allemand de 1938–1939, le premier point est présenté différemment. Dans le programme de 1952–1953, *Versions* n'est pas mentionné en tant que catégorie mais en tant qu'item suivi d'un deuxième : *Compositions*. Dans le programme de 1938–1939 par contre, *Comptes rendus* et *Analyses de textes* font partie de l'énumération de la catégorie *Versions*. Nous interprétons cette différence en nous appuyant sur les différents paradigmes dans lesquels s'enregistre l'agir littéraire. Pour le programme de 1938–1939 qui place *Comptes rendus* et *Analyses de textes* dans la catégorie *Versions*, nous pensons que c'est une volonté des concepteurs de vouloir

préciser la finalité de la tâche scolaire représentative (*Versions*) dans une visée de compréhension des textes littéraires au travers d'explications de textes (*Comptes rendus* et *Analyses de textes*). Tandis que dans la version du programme de 1952–1953 (*figure 10.1), nous expliquons le fait que Compositions* n'appartiennent pas à la catégorie *Versions* par la volonté de distinguer l'apprentissage technique de la dimension langagière (*Versions*) d'avec l'apprentissage plus créatif de la dimension langagière au travers de l'utilisation de la langue dans un genre de texte spécifique (*Compositions*) ; ceci mettant en avant la nouvelle tâche scolaire représentative de l'agir littéraire de la MA, à savoir l'explication de textes.

Trois des points (*Versions*, *Lecture*, *Histoire de la littérature*) sont en lien étroit avec les composantes de l'agir littéraire de la MGT que nous avons développées précédemment et sont les mêmes dans les deux programmes. Si nous avons constaté que l'objet littéraire est traité dans une logique *littéraire* mettant en avant des auteurs (*Goethe* et *Schiller* et des *écrivains suisses*) ainsi qu'une période littéraire (*XIXème siècle : le drame et la nouvelle*) dans le programme de 1938–1939, le contenu des catégories *Lecture* et *Histoire de la littérature* est différent dans le programme de 1952–1953. En effet, pour la *Lecture*, il ne s'agit plus dans le programme de 1952–1953 d'une lecture concernant les *Humanités classiques*, comme dans le programme d'allemand de 1938–1939 (*Iphigénie* de Goethe) mais de deux lectures qui font référence aux *Humanités modernes* (*Un drame lyrique de Hofmansthal* et *Goethe : Faust I*) appuyant ainsi le traitement de l'objet littéraire dans une logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) quant au choix du corpus littéraire.

Concernant la dernière catégorie (*Histoire de la littérature*), elle met en avant une caractéristique du traitement de l'objet littéraire dans une logique *littéraire* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a), typique de la MGT, à savoir un agir littéraire centré sur l'histoire littéraire. Si le programme de 1938–1939 fait explicitement référence à des auteurs (*Goethe*, *Schiller* et *Ecrivains suisses*), une époque (le 19ème siècle) et des genres littéraires (*le drame* et *la nouvelle*), le programme d'allemand de 1952–1953 se limite à la mention de *Quelques écrivains des 19ème et 20ème siècles*. Précisons aussi qu'il fait référence à l'histoire littéraire du 20ème siècle (contrairement au programme de 1938–1939 qui ne mentionne que le 19ème siècle) exprimant clairement la volonté de développer des connaissances de la littérature contemporaine, caractéristique du traitement de l'objet littéraire dans la MA.

Aussi, le programme d'allemand de 1952–1953 met l'accent sur les activités langagières de l'écrit (*Versions*, *Compositions*, *Lecture*, *Histoire de la littérature*) comme dans l'agir littéraire de la MGT. Néanmoins, la

dimension orale, caractéristique de la MA se reflète dans le contenu du programme de 1952–1953. Comme dans le programme de 1938–1939, des *Causeries sur des sujets littéraires* représentent la dimension orale de l'enseignement-apprentissage de l'allemand marquant ainsi la volonté de parler sur les textes littéraires pour garder un contact à distance avec la langue-culture cible et ainsi développer des connaissances sur la culture – dimension *métaculturelle* de la compétence culturelle de Puren (2020a).

Nous remarquons également que comme dans l'agir littéraire de la MGT, c'est le texte littéraire qui représente le corpus littéraire de référence que les apprenantes doivent traiter en compréhension écrite et expression écrite et orale.

Pour la section *B*, voix diplôme, elle est dotée d'une heure supplémentaire d'allemand par semaine (quatre heures en tout) pour les apprenantes qui ont deux langues étrangères obligatoires (section *B1*) et de trois pour les apprenantes qui n'ont qu'une langue étrangère obligatoire dans leur cursus) section *B2*).

Nous constatons un programme identique à celui de 1938–1939, centré sur la MGT (*versions. Cours de littérature*) dans une conception néo-humaniste de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire si nous poursuivons l'idée que *Cours littéraire* renvoie à la transmission de connaissances culturelles (composante *métaculturelle* de Puren (2014c)) et langagières de la langue-culture étudiée. Nous observons aussi le contact de la MGT (avec la tâche représentative *Versions*) avec la MA. En effet, *Compositions* renvoie à la tâche scolaire de l'explication de textes (Decomps, 1992) représentative de la MA.

Nous pouvons donc souligner le caractère continu des programmes vaudois d'allemand de l'école supérieure et du gymnase de jeunes filles de 1938–1939 et de 1952–1953. Quasi identiques, ils intègrent des caractéristiques de l'agir littéraire des MGT (*Versions* et *Histoire de la littérature*) et MA (*Analyses de textes*, *Compositions*, *Causeries sur des sujets littéraires*).

Si les deux programmes d'allemand que nous avons illustrés se situent au niveau temporel en lien avec la MA (1920–1960), nous pouvons constater la forte influence de la MGT qui perdure plus d'un demi-siècle après son déclin (début du 20ème siècle) dans l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans les gymnases vaudois. Ce qui réunit ces deux différents paradigmes méthodologiques dans les programmes d'allemand des gymnases vaudois, c'est la conception néo-humaniste de l'enseignement-apprentissage dans la formation gymnasiale (Eberle et Brüggenbrock, 2013). Pour la MGT qui s'appuie sur les Humanités classiques (Puren, 2012c), c'est en effet la transmission de valeurs universelles représentant la composante *transculturelle* de la compétence culturelle (Puren, 2014b)

qui est mise en avant. Pour la MA s'appuyant sur les Humanités modernes (Puren, 2012c), il s'agit de transmettre des connaissances culturelles se rapportant à la composante *métaculturelle* de la compétence culturelle (Puren, 2014b). Qu'il s'agisse d'un patrimoine culturel homogène ou différencié, il est question de doter tous les apprenants d'une culture générale par la lecture et l'explication des grands textes littéraires et de garder un contact à distance avec la langue-culture allemande étudiée.

Pour conclure, nous pouvons appuyer les propos concernant le programme d'allemand de l'école supérieure et du gymnase de jeunes filles du canton de Vaud de l'année scolaire 1952–1953 par le plan d'études ainsi que le descriptif de l'enseignement des langues étrangères au Gymnase dans la future section de langues modernes qui entra en vigueur en 1958 (Archives cantonales vaudoises, 1957a). En effet, le plan d'études de la nouvelle section moderne de l'année scolaire 1958–1959 avance que « [l]'enseignement au Gymnase visera à donner aux élèves une certaine culture linguistique, à savoir une conscience de la structure et de l'originalité de la langue allemande et quelques connaissances littéraires » (Archives cantonales vaudoises, 1957a, p. 3). Concernant plus spécifiquement l'objet littéraire, le plan d'études donne les indications suivantes :

> [L]e cours de littérature […] reposera avant tout sur la lecture de textes caractéristiques de la pensée et de la poésie germanique. On mènera de pair l'explication de texte et la lecture cursive d'œuvres de plus grande étendue. En sortant du Gymnase, l'élève devra connaître quelques-unes des œuvres les plus importantes et les plus significatives de la littérature allemande. (p. 4)

Nous pouvons remarquer la conception néo-humaniste du *cours de littérature* (Eberle et Brüggenbrock, 2013) que nous relevions dans le programme d'allemand de 1952–1953 s'appuyant sur la lecture et la connaissance de grands textes littéraires. Cette conception est renforcée par la sacralisation du texte littéraire dans la description de l'enseignement de l'allemand :

> La grammaire n'est cependant qu'un moyen, le but reste la lecture, et si l'on doit insister sur le rôle capital de l'entraînement à la lecture pendant trois heures par semaine – qui sont un minimum si l'on veut obtenir des résultats appréciables, notamment en vocabulaire –, c'est d'une part parce que tout enseignement linguistique doit aboutir, dans sa phase dernière, à cette *récompense* finale permettant enfin un contact avec les trésors littéraires d'une langue, et d'autre part parce qu'il ne faut pas se leurrer quant au niveau de connaissances ultime auquel on aura pu conduire les élèves, en allemand, à la veille du baccalauréat. En effet, il est impossible d'amener des gymnasiens de langue française, compte tenu du nombre d'heures réservées

> à l'allemand au cours du cycle secondaire d'études, à un degré leur permettant d'écrire et de parler cette langue vraiment correctement. (Archives cantonales vaudoises, 1957a, p. 1–2)

Si la compétence langagière (*grammaire*) fait indiscutablement partie de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères modernes dans le descriptif de la future section de langues modernes des gymnases vaudois de 1958, elle est au service (*moyen*) de la compétence culturelle véhiculée par la littérature qui reste le but ultime de l'enseignement-apprentissage de l'allemand.

Nous terminons en constatant la vision défaitiste des concepteurs de l'enseignement de l'allemand au gymnase dans la future section de langues modernes relevant un niveau lacunaire des gymnasiens sortant quant à leur capacité productive (*impossible d'amener des gymnasiens (…) à un degré leur permettant d'écrire et de parler cette langue* vraiment correctement). Nous pouvons mettre en lien cette remarque avec l'enseignement de l'allemand actuel. En effet, selon Elmiger (2016), « [l]'allemand continue à pâtir d'une mauvaise réputation, en Suisse romande » (p. 3).

10.3 Tableau synthétique de l'agir littéraire dans la méthodologie active

Nous synthétisons l'agir littéraire dans la MA (*cf.* table 10.1, p. 187) selon le même procédé employé pour définir l'agir littéraire, soit par ses composantes et caractéristiques.

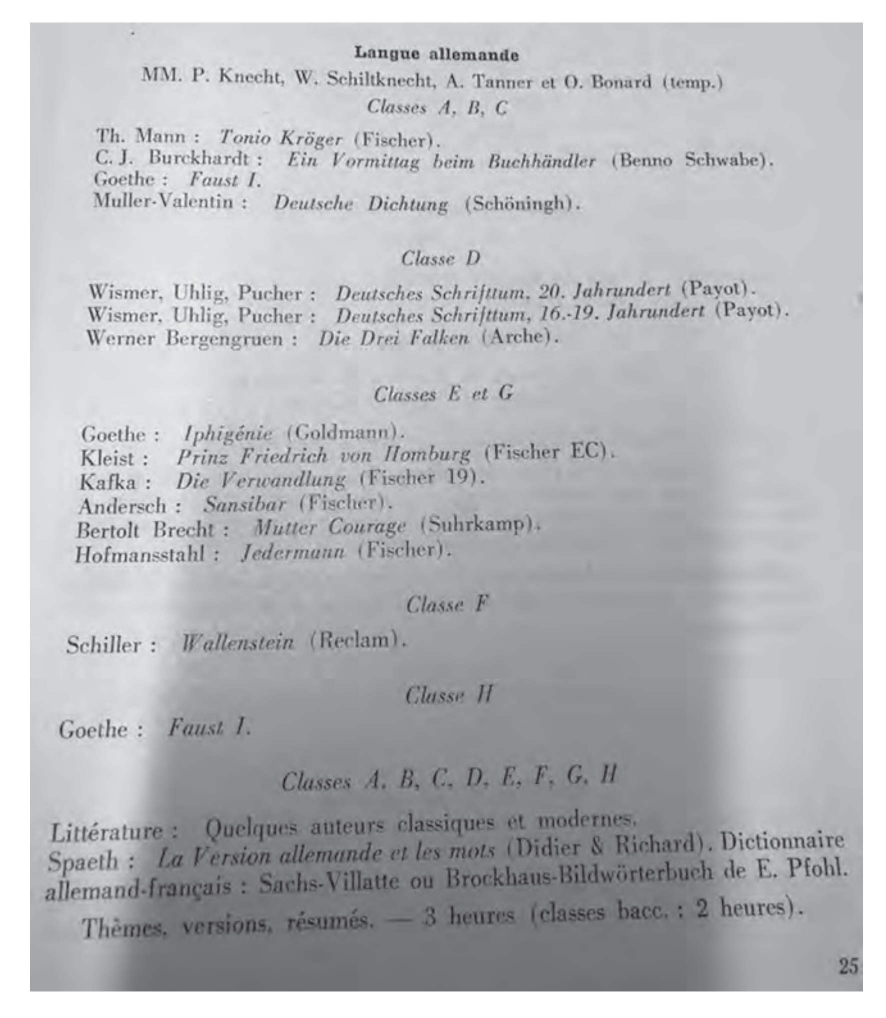
Table 10.1. Synthèse de l'agir littéraire dans la méthodologie active

Composante	**Caractéristique**
Compétence langagière de référence	Garder un contact à distance avec la langue-culture cible par la lecture des grands textes littéraires
Compétence culturelle de référence	Composante métaculturelle (connaissances)
Activité de référence	Lire et parler sur les textes
Logique de traitement	Entrée par le document dans une logique document
Objectif	Former un commentateur de textes
Corpus littéraire	Textes canoniques des Humanités modernes
Intentions de lecture du corpus littéraire	Expliquer le sens signifié par l'auteur
Orientation principale des tâches	Résultat
Déroulement	Préparation au texte par l'enseignant, répondre à des questions et/ou expliquer un texte, correction des questions et/ou de l'explication de textes
Forme sociale de travail	Frontale, individuelle, collective
Activité langagière	Réception et production écrite, interaction orale de façon cloisonnée
Tâche scolaire représentative	L'explication de texte
Rôles de l'enseignant	Questionneur
Rôles des apprenants	Répondeurs

11 L’agir littéraire dans l’approche communicative

Banni de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle des années 1960–1970, le texte littéraire réapparait avec l’approche communicative (Morel, 2012). Toutefois, comme le rappelle Godard (2015), le texte littéraire n’a pas été chassé de l’enseignement-apprentissage du temps de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (1960–1980) du FLE et les enseignants ont continué de l’enseigner selon la MGT du fait des « habitudes d’enseignement ancrées dans les cultures d’origine, et cohérentes avec les traditions scolaires locales » (p. 26). D’ailleurs, ces traditions scolaires se retrouvent dans ce que nomme Noverraz (2008, 2017), la *culture d’établissement* des gymnases vaudois. En effet, nous retrouvons cet enseignement-apprentissage de l’objet littéraire dans une conception néo-humaniste (Eberle et Brüggenbrock, 2013) dans le programme des cours d’allemand des gymnases cantonaux de Lausanne de l’année scolaire 1962–1963 (Archives cantonales vaudoises, 1962).

La figure *cf.* 11.1, p. 190 représente le programme d’allemand des sections latines du gymnase de la Cité de l’année scolaire 1962–1963. Elles regroupent l’orientation latin-grec ainsi que l’orientation mathématiques spécialisées (comportant un supplément d’algèbre et de géométrie). Nous pouvons observer que le programme de lecture du corpus littéraire se différencie dans cinq groupes de classes (1) A, B, C. 2) D. 3) E, G. 4) F. 5) H.) L’accent est mis sur différentes catégories (époques, auteurs, type de textes) qui doivent satisfaire ce qui est prévu pour toutes les classes concernant l’objet littérature, à savoir *Quelques auteurs classiques et modernes*. Une autre indication complète le contenu du programme commun, à savoir les *Thèmes, versions, résumés*. À ceci s’ajoutent deux références pour ce qui concerne les versions : un ouvrage permettant d’exercer la version (*La Version allemande et les mots*) ainsi qu’un dictionnaire bilingue allemand-français. Sur la base de ce programme d’allemand, nous pouvons confirmer les propos de Godard (2015) pour l’enseignement de l’allemand dans les gymnases vaudois dans les années 1960 avant l’ère communicative. Il s’agit d’un enseignement toujours centré sur la traduction (*versions*) privilégiant une culture littéraire d’un certain type d’auteurs (classiques ou modernes).



Langue allemande

MM. P. Knecht, W. Schiltknecht, A. Tanner et O. Bonard (temp.)

Classes A, B, C

Th. Mann : *Tonio Kröger* (Fischer).
C. J. Burckhardt : *Ein Vormittag beim Buchhändler* (Benno Schwabe).
Goethe : *Faust I.*
Muller-Valentin : *Deutsche Dichtung* (Schöningh).

Classe D

Wismer, Uhlig, Pucher : *Deutsches Schrifttum, 20. Jahrundert* (Payot).
Wismer, Uhlig, Pucher : *Deutsches Schrifttum, 16.-19. Jahrundert* (Payot).
Werner Bergengruen : *Die Drei Falken* (Arche).

Classes E et G

Goethe : *Iphigénie* (Goldmann).
Kleist : *Prinz Friedrich von Homburg* (Fischer EC).
Kafka : *Die Verwandlung* (Fischer 19).
Andersch : *Sansibar* (Fischer).
Bertolt Brecht : *Mutter Courage* (Suhrkamp).
Hofmansstahl : *Jedermann* (Fischer).

Classe F

Schiller : *Wallenstein* (Reclam).

Classe H

Goethe : *Faust I.*

Classes A, B, C, D, E, F, G, H

Littérature : Quelques auteurs classiques et modernes.
Spaeth : *La Version allemande et les mots* (Didier & Richard). Dictionnaire allemand-français : Sachs-Villatte ou Brockhaus-Bildwörterbuch de E. Pfohl.
Thèmes, versions, résumés. — 3 heures (classes bacc. : 2 heures).

25

Figure 11.1. Programme des cours d'allemand de classe seconde du gymnase de la Cité, année scolaire 1962–1963 (Archives cantonales vaudoises, 1962)

Nous voyons dans ce programme une régression concernant les indications d'enseignement-apprentissage. En effet, hormis la traduction (*Thèmes, versions*) et l'activité de résumé, rien n'est stipulé concernant les types d'activités à traiter en classe. Alors que dans les programmes d'allemand des MGT (*cf.* figure 9.1, p. 167) et MA (*cf.* figure 10.1, p. 182), il est question de *Comptes rendus*, *Analyses de textes*, *Causeries sur des sujets littéraires*, *Compositions*, soit d'activités de différents types de production

écrite ou orale. Dans le programme ci-dessus, les concepteurs se sont contentés d'indiquer les lectures prévues d'une part, et d'autre part de mentionner l'activité centrale de l'enseignement-apprentissage de l'allemand qui consiste à traduire et résumer des textes.

Les textes littéraires ne sont ainsi pas moins absents mais tout aussi présents, voire dominants dans l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans les gymnases vaudois contrairement à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle en vigueur dans les années 1960–1980 qui les rejette de sa cohérence méthodologique. Elle favorise en effet « l'oral et […] une forme d'apprentissage qui repose sur la répétition d'un nombre restreint de structures qui, associées à un vocabulaire de base, permettent à l'apprenant d'acquérir des automatismes » (Godard, 2015, p. 24).

Avec l'arrivée de l'AC, la didactique des langues étrangères prend un nouveau tournant. Il ne s'agit plus d'une méthodologie à cohérence méthodologique unique mais d'une approche caractérisée par l' *éclectisme* (Puren, 1994). En effet, « il s'agit moins de proposer des manières d'enseigner fixées comme un ensemble théorico-pratique englobant, que partir des situations de communication que peuvent rencontrer les apprenants pour s'adapter à leurs projets d'apprentissage » (Godard, 2015, p. 27).

Dans les deux sections suivantes, nous caractérisons l'agir littéraire relatif à l'AC. Comme nous l'avons effectué pour les MGT et MA, nous commençons par déterminer les trois composantes de l'agir littéraire d'usage relatives à la situation sociale de référence. Ensuite, nous étudierons les onze composantes de l'agir littéraire d'apprentissage.

11.1 Situation sociale de référence

L'agir littéraire d'usage relatif à la situation sociale de référence est constitué des trois composantes suivantes : la *compétence langagière de référence*, la *compétence culturelle de référence* et l'*action sociale de référence*.

La société de référence est celle des années 1980 à 2000 marquées par la construction progressive de l'Union européenne (Communauté européenne à cette époque). Cela impliqua des contacts ponctuels (échanges, voyages et séjours touristiques) facilités et en forte hausse. Il devient donc impératif d'« échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de rencontre » (Puren, 2020a, p. 1). Godard (2015) souligne les enjeux de l'apprentissage des langues étrangères en Europe :

> L'élargissement de l'Europe a sans doute été lourd de conséquences : nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langues des adultes, etc. Ainsi, en 1972, le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et d'autre part pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. (p. 274)

Dans ce contexte de mobilité multilingue et multiculturelle, il devient nécessaire d'établir de nouveaux rapports culturels entre les langues-cultures étrangères. « Par culture, l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique » (Germain, 1993, p. 204). Il s'agit de la *culture anthropologique* (Porcher, 2008) ou *culture populaire ou partagée* (Galisson, 1991), celle qui, contrairement à la *culture cultivée* (Porcher, 2008) ou *culture savante* (Galisson, 1991) qui est enseignée et apprise à l'école, est vécue et s'acquiert (Zhang, 2012). Il ne s'agit pas d'une culture destinée à une élite, mais plutôt de pratiques culturelles partagées par des groupes sociaux qui « gouverne[nt] la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent » (Zhang, 2012 : 19). Il s'agit dorénavant de « maîtriser les *représentations* croisées dans l'interaction avec les autres » (Puren, 2020a, p. 1) dans ce que Puren (2014b, 2020a) regroupe dans la composante *interculturelle* de la compétence culturelle. Puren (2014b) explique en effet qu'il est « très utile d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes » (p. 6). Désormais, dans des situations de contacts directs entre locuteurs natifs de langues et cultures différentes, il est devenu indispensable « de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.) » (Blanchet, 2004, p. 6).

Cela se traduit par un agir social de référence basé sur la communication essentiellement *interindividuelle* (Puren, 2006a, p. 40), un *parler avec* (Puren, 2020a : 1) ou un *agir sur l'autre par la langue* (Puren, 2006a, p. 37) par des actes de parole (demander une information, se présenter, s'excuser…) dans des situations de communications quotidiennes. La société des années 1970–1990 ne vise plus un contact à distance avec la langue-culture par la lecture des grands textes canoniques de la littérature (MGT ou MA). Au contraire, il s'agit de pouvoir échanger directement avec son interlocuteur.

11.2 Agir d'apprentissage dans l'approche communicative

A la suite des trois composantes de l'agir littéraire d'usage relatives à la situation sociale de référence, nous examinons les onze composantes de l'agir littéraire d'apprentissage (*Logique de traitement du corpus littéraire*, *Objectif*, *Corpus littéraire*, *Intentions de lecture du corpus*, *Orientation principale des tâches*, *Déroulement*, *Formes sociales de travail*, *Activité langagière*, *Tâche scolaire représentative*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*).

Nous rappelons que ces composantes étant étroitement liées méthodologiquement, nous les développons dans un texte suivi plutôt que de les séparer dans des chapitres distincts, tout en les mettant en relief par l'utilisation du style de police gras.

Gruca (2007) rappelle la manière dont le corpus littéraire est exploité après sa réapparition dans les cours de langue : « [l]e courant communicatif a réintégré le texte littéraire parmi les supports d'apprentissage, mais, malgré de nombreuses propositions théoriques, le littéraire est généralement exploité comme un simple document authentique par les méthodes d'apprentissage du français langue étrangère » (p. 207)

Puren (2012c, 2014d, 2018a) rejoint ce point de vue lorsqu'il attribue à l'AC une **logique du traitement du corpus littéraire** *support*. Il va en effet plus loin en arguant que le corpus littéraire est traité comme n'importe quel autre texte au service du développement des activités langagières de réception et de production. Ceci est dû pour d'autres à un manque d'outils didactique et méthodologique (Cuq et Gruca, 2017). Dans les moyens d'enseignement dit communicatifs jusqu'au niveau B1, Puren (2012d) constate qu'il s'agit « de courts extraits littéraires, qui servent […] de supports à un simple repérage d'éléments culturels » (p. 27). Toutefois, les documents des manuels d'enseignement dès le niveau B1 sont « plus longs et plus riches du point de vue langagier et culturel » (Puren, 2014d, p. 5) et sont travaillés plus en profondeur en parallèle avec la logique *document* spécifique à la MA.

Godard (2015) explique la logique communicative de la façon suivante :

> [On part] des situations de communication que peuvent rencontrer les apprenants pour s'adapter à leurs projets d'apprentissage. Pour cela il faut à la fois connaître les besoins des apprenants et envisager dans la langue/culture, ce qu'il est nécessaire de savoir et de savoir-faire pour communiquer dans une situation donnée. (p. 27)

Dorénavant, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères se fait selon une approche (communicative) et non plus à partir d'une méthodologie pour marquer la pluralité des pratiques et des démarches d'enseignement-apprentissage qui ne se caractérisent plus par un noyau méthodologique fixe comme dans les méthodologies précédentes (Cuq et Gruca, 2017; Cuq et Association de Didactique du Français Langue Etrangère, 2006 ; Germain, 1993 ; Godard, 2015 ; Puren, 1988). L'AC puise en effet ses sources dans les théories cognitivistes accordant dorénavant un rôle actif aux apprenants (Germain, 1993). L'apprentissage se centre sur leurs besoins et attentes qui sont pris en considération dans les séquences d'enseignement-apprentissage proposées par l'enseignant ; ceci contrairement à la MGT et à la MA où l'apprentissage est centré sur l'objet littéraire et les savoirs de l'enseignant. On passe d'une attention centrée sur l'objet vers une prise en considération du sujet-lecteur (Dufays, 2013).

L'AC prend aussi ses sources dans la linguistique énonciative, l'analyse discursive de la langue ainsi que de la pragmatique (Cuq et Gruca, 2017) : on apprend en classe à communiquer comme dans la société pour former un futur étranger de passage dans un pays de la langue-culture étudiée. Cependant, Puren (2006b) évoque une rupture entre la situation d'usage et d'apprentissage (relations entre actions et tâches). Selon lui, l'AC neutralise la distinction entre l'usager de l'apprenant par les activités de simulation ou des jeux de rôles, typiques de l'AC. En effet, les apprenants font en classe comme s'ils étaient des usagers de la langue en société : ils communiquent et réalisent des actes de parole[115] en classe comme s'ils étaient en société. C'est ainsi que l'aire C (*la classe comme lieu d'actions simulées*) dans les relations entre actions sociales et tâches scolaire (*cf.* figure 8.1, p. 126) est privilégiée. La communication est ainsi un moyen et une fin d'apprentissage (c'est en communiquant que les apprenants apprennent à communiquer) mais aussi une finalité sociale (communiquer dans la société). De plus, comme nous l'avons vu avec Godard (2015), les situations de communication sont tirées de la vie quotidienne de la société. C'est la raison pour laquelle le texte littéraire est souvent traité de façon superficielle dans les manuels de langue de FLE sans vraiment tenir compte de sa dimension esthétique, mais en

115 Le Conseil de l'Europe a réuni en 1972 un groupe d'experts qui a eu pour mission de mettre en place un cours de langue pour adultes. C'est en 1975 que les Thresold Level English pour l'enseignement de l'anglais sont apparus (le niveau-seuil pour le FLE en 1976). La spécificité de ce document est de décrire les actes de parole sous forme de listes d'énoncés (Germain, 1993).

les considérant comme n'importe quelle document authentique. Le but étant de développer les quatre **activités langagières** de communication (compréhension et production écrites et orales) dans des situations de communication répondant aux besoins des apprenants (Germain, 1993). À cela s'ajoute l'activité langagière de l'interaction caractéristique de l'AC par l'échange d'informations.

On assiste donc à un rééquilibrage du poids accordé à chaque activité langagière de communication. De plus, l'interaction entre les apprenants favorise la **forme de travail** du binôme (Morel, 2014) par son pair work (Puren, 2006b). Toutefois, comme le rappelle Germain (1993), toutes les formes de travail amenant les apprenants à interagir entre eux font partie de l'AC. Ainsi, les formes de travail individuelle, frontale, par groupe et collective ne sont pas mises de côté. Il est à noter que les activités langagières de communication sont traitées de façon cloisonnées, c'est-à-dire par un travail indépendant des activités langagières selon la situation de communication demandée. Ainsi dans certains moyens d'enseignements communicatifs, « il arrive, par exemple, que l'écoute soit privilégiée, alors que dans d'autres ouvrages didactiques, c'est l'expression orale, la compréhension, ou bien l'expression écrite, tout dépendant des intérêts, des désirs et des besoins des apprenants » (Germain, 1993, p. 202). L'entrée didactique de l'AC se fait donc par la communication (Puren, 2005) privilégiant ainsi les activités langagières concernées par la situation de communication en question reléguant le texte littéraire à un prétexte à la communication. Dans cette conception, les **tâches** sont clairement **orientées** vers la communication qui est le moyen et le but d'apprentissage.

Concernant la **tâche scolaire représentative** caractérisant le traitement de l'objet littéraire dans l'AC, « le commentaire *scolaire* », Puren (2006b), comme Godard (2015), le met en relation avec le traitement de l'objet littéraire dans les méthodologies antérieures. Puren (2006b) voit une comparaison entre la MA et l'AC par la *mécanisation de l'agir* (p. 11). Nous avons vu que la relation entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage est de l'ordre de l'assimilation pour la MA, c'est-à-dire que « [l]'exploitation scolaire des supports littéraires se voulait en effet à l'époque le modèle social de la compétence de lecture d'un homme cultivé » (Puren, 2006b, p. 10). La relation entre les actions et les tâches est, par contre, inverse dans l'AC : le dire social est un modèle de faire scolaire. Ce qui rapproche la MA de l'AC est le fait que dans les deux cas, la relation entre l'action sociale et la tâche scolaire est neutralisée dans l'agir d'apprentissage. Que ce soient les visées de l'école ou de la société qui se posent comme finalité d'apprentissage, le moyen pour y parvenir (au

travers des tâches d'apprentissage) imite la finalité, soit par un parler sur des textes littéraires se traduisant par l'explication de textes (MA), ou un parler avec un pair au sujet des textes littéraires (AC) qui se traduit par le commentaire scolaire. Dans les deux cas, c'est l'enseignant qui prend en charge la conception de l'explication de textes en préparant les apprenants de sorte à ce qu'ils puissent le plus rapidement possible répondre oralement et collectivement à ses questions en classe grâce à l'aide qu'il apporte par son guidage et étayage (Puren, 2006b). La nécessité de préparer intensivement les apprenants au *parler sur le texte* (MA) ou de les faire parler rapidement entre eux sur le texte (AC) « tend à provoquer mécaniquement une simplification des contenus culturels et une ritualisation de leur traitement » (Puren, 2006b, p. 11).

L'**intention de lecture du corpus littéraire** peut se réduire à une compréhension globale jusqu'au niveau B1 comme nous l'avons vu avec le repérage d'éléments culturels (Puren, 2012d) dans le but de faire parler les apprenants. Dans ce cas de figure, c'est le sens *littéral* (Besse, 1988) du texte littéraire qui est visé, comme dans les autres documents authentiques. Par contre, lorsqu'il s'agit du commentaire scolaire à partir du niveau B2, comme dans la MA, le sens *signifié* (Besse, 1988) par l'auteur est aussi visé après avoir mis l'accent sur le sens *littéral*. Selon la préparation de l'enseignant concernant les contenus culturels à extraire du texte pour pouvoir les discuter, une compréhension plus détaillée renvoyant aux implicites du texte peut être demandée. Même si les besoins de l'apprenant sont pris en compte dans l'AC, le travail sur l'objet littéraire reste centré sur l'enseignant et le texte. Les activités sont décidées par l'enseignant qui les déterminent en fonction du corpus littéraire à traiter ; ce dernier, prétexte ou non à la visée communicative, n'est certes plus l'épicentre de l'enseignement-apprentissage comme dans la MGT et la MA, mais reste le document sur lequel le commentaire scolaire doit se faire et agit véritablement en tant que support à la communication. L'agir littéraire dans l'AC tend vers des **objectifs** mettant en avant l'apprentissage langagier en terme de développement des compétences communicatives au moyen des activités langagières de communication par l'intermédiaire d'un contenu culturel véhiculé par les textes littéraires. Si l'intention communicative est mise en avant dans l'AC, il se trouve que la littérarité des textes représente souvent un obstacle à la mise en application de l'AC prônant une communication authentique quotidienne éloignée du langage littéraire. « L'articulation entre une conception plus fonctionnelle de la langue et les questionnements Littéraires » (Godard, 2015, p. 32) s'effectue dans le questionnement du maintien de « l'authenticité du rapport à la lecture » (p. 32) dans une visée communicative. Puren (2006b)

va même jusqu’à signaler l’inadéquation de l’AC pour le traitement du corpus littéraire :

Le document littéraire n’est pas adapté à la mise en œuvre de cette approche en classe de langue, parce que dès lors qu’il est utilisé comme support à une communication conçue à la fois comme objectif et comme moyen, il ne peut donner lieu qu’à un commentaire « scolaire » puisque les élèves vont naturellement parler en tant qu’élèves au professeur en tant que professeur. Contrairement en effet à ce qui se passe dans les multiples situations d’interaction orale de la vie quotidienne qu’utilise l’approche communicative, on ne peut imaginer en dehors de la situation scolaire une homologie fin-moyen appliquée à la communication sur un texte littéraire en tant que tel (c’est-à-dire dans ses dimensions à la fois langagière, esthétique et culturelle) que dans des situations et chez des publics très particuliers : des auteurs lors d’une table ronde, des critiques littéraires à la radio ou des passionnés de littérature à une terrasse de café, par exemple. On conviendra qu’en contexte scolaire, ces situations simulées de communication ne pourront intéresser qu’un très faible pourcentage des élèves, même parmi ceux achevant leur cursus dans une filière littéraire… (p. 4).

Si la tâche scolaire représentative de l’AC favorisant la communication par la communication réside dans des simulations et des jeux de rôle (Puren, 2020a), il se trouve que le corpus littéraire ne représente plus l’instrument de communication de prédilection puisqu’il est éloigné d’une communication quotidienne. C’est ainsi que le traitement du corpus littéraire dans l’AC s’effectue dans la continuité de la MA. Il est toujours essentiel de garder un contact avec la langue-culture étudiée par documents authentiques interposés. Toutefois, de par sa nature éloignée de situations de communication quotidiennes, le corpus littéraire est relégué à un statut secondaire.

Quant à la lecture, le **corpus littéraire** basé dans les méthodologies précédentes sur les Humanités classiques (MGT) ou modernes (MA) s’ouvre et s’étend à des textes moins classiques sous l’impulsion de la didactique de l’écrit et des documents authentiques, comme le relève Godard (2015) :

> [L]e corpus des œuvres étudiées en classe évolue, à partir de la fin des années 1970, en s’ouvrant d’abord aux romans du 19ème siècle, puis progressivement à la littérature contemporaine, ainsi qu’à la littérature de jeunesse et aux paralittératures – notamment le roman policier qui est un objet privilégié des analyses formelles comme des approches sociologiques de l’institution littéraire – mettant en question les modes traditionnels de légitimation des œuvres. (p. 31)

Si l'AC relègue au second plan l'histoire littéraire qui était alors dominante dans la MGT pour s'appuyer dorénavant sur les théories du texte et du discours littéraire puis des théories de la réception, elle permet de renouveler l'agir littéraire en élargissant le corpus littéraire. L'AC prend en compte la littérature plus actuelle et plus proche des apprenants dans une perspective intégrationniste par l'ouverture des genres. Il faut toutefois relever que dans la pratique « persiste une conception patrimoniale de la littérature » (Godard, 2015, p. 31). Le décalage entre le traitement de l'objet littéraire et les finalités sociales de l'apprentissage des langues étrangères commencent à être en tension comme nous le constaterons dans l'exemple ci-dessous tiré des gymnases vaudois.

Pour le **déroulement** de l'agir littéraire, nous pouvons relever des similitudes avec celui de l'agir littéraire dans la MA puisque la tâche du commentaire scolaire présente des analogies dans son traitement. Toutefois, dans l'AC, il s'agit de développer des activités langagières de communication, ce qui a comme incidence que le corpus littéraire est support à la communication comme le relève Puren (2014d) dans l'analyse du traitement des textes littéraires dans un moyen d'enseignement de FLE. Nous précisons que contrairement au système éducatif central français qui impose aux enseignants un enseignement-apprentissage basé plutôt des extraits de textes littéraires à disposition dans les moyens d'enseignement communicatifs, les enseignants des gymnases vaudois ne s'appuient pas, dans la majeure partie des cas, sur des moyens d'enseignements ; ils préfèrent bénéficier de leur grande autonomie pédagogique et utilisent quasi exclusivement des œuvres littéraires entières. Ceci renforce la continuité dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire entre la méthodologie antérieure (MA) et l'AC. Par conséquent, l'étayage de l'enseignant (zone A1 de la figure 8.1, p. 126 concernant la relation entre les actions sociales et les tâches d'apprentissage), concerne aussi une grande partie l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans une AC. Pour que les apprenants parviennent à réaliser la tâche du commentaire scolaire, l'enseignant doit, comme dans la MA, passer par un travail conséquent d'explication des composantes langagières et culturelles du texte littéraire en question. En effet, les apprenants, loin de posséder le bagage interprétatif de l'enseignant formé par son cursus universitaire philologique, dépendent du savoir de l'enseignant pour pouvoir communiquer sur le texte à la hauteur de ce dernier. Quant au **rôle de l'enseignant**, il prend plusieurs formes dans l'AC : « un *modèle*, un *facilitateur*, un *organisateur* des activités de la classe, un *conseiller*, un *analyste* des besoins et intérêts des apprenants, un *co-communicateur*, etc. » (Germain, 1993, p. 206). D'une perspective centrée sur l'enseignant qui

endosse le rôle d'un transmetteur de savoirs (MGT) ou d'un questionneur (MA), l'enseignement-apprentissage bascule vers une perspective centrée sur l'apprenant, amenant l'enseignant à accompagner les apprenants dans leurs apprentissages. Nous nuançons toutefois ce rôle dans la AC où l'éclectisme méthodologique (Puren, 1994) caractérise cette approche : l'enseignant, concernant spécifiquement l'objet littéraire, représente en effet plus un modèle à imiter qu'un accompagnateur pour l'apprentissage littéraire. Le commentaire de textes scolaire incite en effet un enseignement-apprentissage centré sur l'enseignant et ses savoirs pour que les apprenants puissent reconstituer le sens du texte en s'appuyant sur l'expérience de l'enseignant.

Dans le même rapport, **l'apprenant endosse un rôle** que Germain (1993) caractérise ainsi :

> [C'est un] *communicateur*, c'est-à-dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. De plus, l'apprenant est en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la mesure surtout où le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches traditionnelles. (p. 206)

L'enseignement-apprentissage est certes moins centré sur l'enseignant par son autorité et sa directivité. Toutefois, l'apprenant, plus autonome et responsable de son apprentissage, dépend toujours de la *bonne* signification du texte détenue par l'enseignant.

Pour une illustration de l'AC dans les gymnases vaudois, nous n'avons pas pu mettre la main sur des plans d'études correspondant à cette approche. Nous prenons toutefois l'exemple du PEC-MAT (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994) que nous avons introduit lorsque nous avons contextualisé les gymnases vaudois qui a été produit lors du courant communicatif. Il a été établi en 1994 et reste encore la référence pour les plans d'études cantonaux actuels. Nous rappelons qu'il est en cours de révision selon le rapport sur l'état des lieux sur la révision des textes de référence de la maturité gymnasiale suisse (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019).

Le PEC-MAT pour l'allemand se divise en trois catégories : Les *Objectifs généraux (A)*, les *Considérations, explications (B)* et les *Objectifs fondamentaux (C)*, elles-mêmes divisées en trois sous catégories : Les *connaissances*, les *savoir-faire* et les *attitudes*.

Dans la première partie (*Objectifs généraux*), nous relevons la volonté de former les apprenants à l'ouverture à « la vie culturelle et sociale »

avec un apprentissage de l'allemand qui « facilite les échanges économiques, politiques et culturels ainsi que la mobilité dans les études et la profession » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 37). En cela, les objectifs généraux sont en accord avec les nouveaux défis sociaux du courant communicatif favorisant les contacts au travers des voyages, séjours linguistiques, etc.). De plus, nous relevons la volonté de travailler les quatre activités langagières de communication tout en mettant un poids plus important sur la production : « l'importance accrue de l'expression écrite et d'une expression orale plus précise implique désormais un développement parallèle des quatre compétences : écouter, parler, lire, écrire » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 38).

Dans la deuxième partie *Considérations, explications*, nous observons la volonté de centrer l'apprentissage sur les apprenants (*Il [l'apprenant] participe plus directement aux choix des activités et prend conscience de son processus d'apprentissage*, *L'élève est par ailleurs amené à s'autoévaluer et acquiert ainsi une certaine autonomie dans son travail*). En outre, le « recourt à des formes de travail variées : seul, à deux, en groupe, en plenum » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 38) est en adéquation avec les principes de l'AC.

Quant au rapport avec le développement de la compétence culturelle, nous remarquons que la composante *interculturelle* (Puren, 2014b) typique de l'AC est mise en avant :

> Une meilleure maîtrise de la langue allemande amène l'élève à s'ouvrir à d'autres cultures et à mieux les comprendre. Percevoir les similitudes et les différences culturelles et les reconnaître représente un enrichissement personnel, renforce la conscience de sa propre identité et développe la personnalité. Le travail avec des documents représentatifs variés va dans ce sens, car le dialogue entre texte et récepteur peut se dérouler selon des scénarios multiples et s'engager dans des voies très différentes, par exemple : l'identification, l'appropriation, la distanciation ou le rejet. (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 38)

C'est en effet un travail culturel de prise de distance, de compréhension et d'interprétation entre la culture des apprenants et celle des pays germanophones, qui fait l'objet du développement de la compétence culturelle : « [l]'élève prend ainsi conscience de ses divers rôles sociaux à l'intérieur de groupes de plus en plus étendus : élève d'une classe et d'une école, habitant d'un canton dans un pays pluriculturel, voisin de pays germanophones et futur citoyen de l'Europe » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 39).

La dimension esthétique de la langue n'est pas omise puisque l'enseignement de l'allemand « stimule également le goût pour la langue comme manifestation du Beau » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 38). De plus, elle est mise en relation avec l'activité langagière de production « en l'incitant [l'apprenant] à exprimer des sentiments personnels et à prendre en considération ceux des autres ».

Nous observons aussi une rupture avec la MGT et la MA. L'enseignement-apprentissage n'est plus perçu comme un ensemble de connaissances (*transculturelles* (MGT)), *métaculturelles* (MA) que l'enseignant doit transmettre à ses apprenants. Dans l'AC, il s'agit de les inclure dans le développement de savoir-faire et de savoir-être, comme le montre l'extrait suivant : « [d]ans l'enseignement de l'allemand, langue seconde, les connaissances fondamentales ne sauraient être enseignées pour elles-mêmes. Elles sont à intégrer dans l'acquisition des aptitudes et attitudes » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 39) définies par des objectifs[116] à atteindre.

Plus précisément, dans la partie *objectifs fondamentaux*, concernant les *connaissances*, deux items sur six portent plus ou moins sur l'objet littéraire :

- Connaître et utiliser de manière adéquate diverses stratégies d'écoute et de lecture
- Connaître quelques aspects de la culture de langue allemande

Quant aux savoir-faire, trois items sur neuf se rapportent plus ou moins explicitement à l'objet littéraire :

- Situer des documents représentatifs de la culture de langue allemande dans leur contexte historique, social et artistique
- Approcher un texte littéraire avec sa sensibilité et son intelligence, le comprendre et être capable d'exprimer une opinion personnelle
- Maîtriser diverses fonctions de l'écrit : prendre des notes, résumer, rédiger, et savoir utiliser différentes formes d'expression écrite : lettres,

[116] Selon Ait Amar Meziane (2014), la pédagogie par objectifs doit son origine aux États-Unis des années 1950 dans un contexte du secteur automobile en expansion. Elle s'est ensuite étendue dans l'éducation et s'est implantée en Europe dans les années 1980 dans le courant communicatif. Se fondant sur le behaviorisme, la pédagogie par objectifs vise à diviser une tâche en plusieurs sous tâches comportementales, mesurables et centrées sur les besoins des apprenants.

commentaires et autres textes argumentatifs. (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 40)

Nous constatons, avec le premier item, la tradition du traitement du corpus littéraire en lien avec l'histoire littéraire. Toutefois, il s'agit dorénavant de « situer des documents représentatifs de la culture de langue allemande » sans forcément étudier toute une époque littéraire, un auteur ou un genre en particulier. Quant au deuxième item, il articule les activités langagières de réception écrite et la production orale et écrite (*Approcher*, *comprendre*, *exprimer une opinion personnelle*). Nous pointons néanmoins les verbes *Approcher* et *comprendre*, qui d'un point de vue d'un apprentissage centré sur les apprenants, restent imprécis. Gageons que la révision du PEC-MAT supprime ce genre de verbes qui ne se soucient pas du comportement concret des apprenants. Le dernier item, quant à lui, se centre sur la production de l'écrit (*prendre des notes*, *résumer*, *rédiger*) au travers de différents genres de textes (*lettres*, *commentaires*, *autres textes argumentatifs*).

En ce qui concerne la dernière sous-catégorie des objectifs fondamentaux, à savoir les attitudes, trois items sur neuf font correspondent directement ou indirectement le rapport personnel avec l'objet littéraire :

- Vouloir s'investir dans la lecture de textes en allemand et en faire le point de départ d'une réflexion personnelle
- Eprouver du plaisir à découvrir ce qu'on ne connaît pas
- Manifester de l'intérêt pour les habitants, la vie sociale et culturelle des pays et régions de langue allemande. (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 41)

La centration de l'apprentissage sur les besoins et attentes des apprenants initiée par l'AC se manifeste dans ces trois items. En effet, la dimension personnelle (*Vouloir s'investir*, *Eprouver du plaisir*, *Manifester de l'intérêt*) par rapport à l'objet littéraire est prise en considération dans le PEC-MAT.

Nous pouvons conclure cette illustration du traitement de l'objet littéraire dans l'AC au travers du PEC-MAT en soulignant la continuité de son importance dans l'enseignement-apprentissage par rapport à la MGT et la MA. Par contre, nous insistons sur le changement de paradigme suivant : le passage d'une centration de l'apprentissage sur le texte et l'enseignant vers un apprentissage prenant en considération l'apprenant. Pourtant, les considérations du PEC-MAT concernant l'objet littéraire et plus précisément dans la description des savoir-faire ne laissent pas paraitre de nouvelles pistes de traitement du corpus littéraire. Le

développement des processus de signification des textes littéraires reste obscur comme le démontrent les verbes *approcher* et *comprendre*.

11.3 Tableau synthétique de l'agir littéraire dans l'approche communicative

Nous synthétisons l'agir littéraire dans l'AC (*cf.* table 11.1, p. 203) selon le même procédé employé pour définir l'agir littéraire, soit par ses composantes et caractéristiques.

Table 11.1. Synthèse de l'agir littéraire dans l'approche communicative

Composante	**Caractéristique**
Compétence langagière de référence	Communiquer sur les textes littéraires
Compétence culturelle de référence	Composante interculturelle (représentations)
Activité de référence	Echanger des informations
Logique de traitement	Entrée par le document dans une logique support
Objectif	Former un communicateur
Corpus littéraire	Textes littéraires avec ouverture des genres
Intentions de lecture du corpus littéraire	Expliquer le sens signifié par l'auteur
Orientation principale des tâches	Communication
Déroulement	Préparation au texte par l'enseignant, répondre à des questions et/ou commenter un texte, correction des questions et/ou du commentaire de textes
Forme sociale de travail	Variation de toutes les formes
Activité langagière	Réception et production écrites et orales et interaction orale de façon cloisonnée
Tâche scolaire représentative	Commentaire scolaire
Rôles de l'enseignant	Guide et modèle à imiter
Rôles des apprenants	Imitateurs de l'enseignant

12 Synthèse de la méthodologie grammaire-traduction à l'approche communicative, une perspective traditionnelle

La place et la fonction du corpus littéraire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, se résume en trois moments distincts (Cuq et Association de Didactique du Français Langue Etrangère, 2006 ; Cuq et Gruca, 2017 ; Germain, 1993 ; Godard, 2015 ; Morel, 2012 ; Puren, 1988) :

1. Sacralisation de la littérature (MGT, MA : domination des logiques *littéraire* et *document*)
2. Bannissement du corpus littéraire dans l'enseignement (méthodologie audio-visuelle)
3. Réapparition du corpus littéraire travaillé en lien avec le développement des activités langagières de réception et production orales et écrites et d'interaction orale (AC : domination de la logique *support*)

Gruca (1994) regroupe la MGT, la méthodologie directe et la MA dans une seule catégorie accordant le même rôle au traitement de la littérature. Pour notre part, nous ajoutons à ce regroupement l'AC. Même si elle offre, comme nous l'avons vu, un enseignement plus ouvert de l'objet littéraire par rapport à la MGT et à la MA, notamment une centration de l'apprentissage sur les apprenants.

L'agir littéraire *fermé* privilégie effectivement soit la traduction (MGT) soit l'explication de texte (MA) ; l'enseignant est celui qui *fait la littérature* c'est-à-dire celui qui donne les clés de la *bonne interprétation*. Nous pouvons souligner le fait que d'une part l'approche traditionnelle de l'objet littéraire dite fermée centre l'agir littéraire sur l'enseignant, c'est-à-dire sur la transmission de son savoir. D'autre part, l'agir littéraire est centré sur le corpus littéraire, c'est-à-dire sur la justesse de sa traduction (MGT) ou la capacité à parler sur son contenu (MA). Cette centration sur le corpus littéraire est aussi une caractéristique de l'AC qui se sert du texte comme support pour permettre aux apprenants de parler à son sujet.

Toutefois, l'agir littéraire dans l'AC se distingue des deux autres agir méthodologiques (MGT et MA) par son caractère plus ouvert. Premièrement, le corpus littéraire s'étend des textes canoniques représentant les

Humanités classiques (MGT) ou des Humanités modernes (MA) vers la littérature contemporaine, de jeunesse, ou encore les paralittératures. Deuxièmement, l'AC favorise toutes les formes sociales de travail (frontale, individuelle, binôme, travail en groupes, collective) de façon à varier le développement des activités langagières de réception, de production et d'interaction. Troisièmement, les rôles des acteurs se diversifient. L'enseignant est moins directif dans l'AC pour devenir un accompagnateur. Il reste quand même un modèle d'*interprétateur de textes* mais accorde plus de marges de manœuvre aux apprenants. Quant à ces derniers, ils passent de reproducteurs de textes par la traduction (MGT), à répondeurs de questions de l'enseignant (MA) pour être certes imitateurs de l'enseignant (AC), mais bénéficiant d'une marge interprétative plus grande par la prise en compte de la dimension personnelle de la signification des textes littéraires (avis commentés).

Néanmoins, nous l'avons vu, lorsque nous avons décrit les pratiques dans les gymnases vaudois, l'approche globaliste (Beacco, 2007) basée sur un schéma classique (lecture d'un texte littéraire, discussion du texte sur la base de questions, rédaction d'une analyse) et transméthodologique (MGT, MA et AC) semble aussi caractériser l'enseignement de l'objet littéraire dans l'espace vaudois. Nous proposons donc de regrouper les MGT et MA ainsi que l'AC sous la dénomination *agir littéraire dans la perspective traditionnelle*[117]. Si chaque méthodologie ou approche se caractérise par une cohérence méthodologique plus ou moins forte et distincte, l'agir d'usage de référence impose un agir d'apprentissage spécifique pour chaque configuration didactique. Que ce soit de la traduction (MGT) ou de l'explication de texte (MA) ou encore du commentaire scolaire (AC), chaque construction méthodologique a une vision du traitement de l'objet littéraire que nous pouvons caractériser d'hermétique. L'enseignement-apprentissage est en effet cloisonné dans le sens où son entrée s'opère par le texte (MGT), le document authentique (MA) ou le support (AC) littéraire. Selon la logique *documentaire* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) mise en avant, il s'agit de traiter le corpus littéraire comme un texte, un document ou un support qui représente le

117 Dans la didactique des langues étrangères, il est d'usage, du moins dans le contexte francophone, de dénommer la MGT *méthodologie traditionnelle* (Cuq et Gruca, 2017 ; Germain, 1993 ; Puren, 1988). Il pourrait nous être reproché d'employer *perspective traditionnelle* qui peut se confondre avec *méthodologie traditionnelle*, notions très proches. Pour éviter cela, nous proposons de préciser la perspective traditionnelle en apposant juste avant ou après l'objet concerné, à savoir l'agir littéraire.

centre de la séquence didactique et qui va définir les intentions didactiques de l'enseignant. Nous rejoignons ainsi les propos de Gruca (1994) concernant le traitement de l'objet littéraire pour les MGT et MA :

> Aucune consigne ne guide la lecture et tout se passe comme si lire en langue étrangère allait de soi et que l'apprenant, sachant lire en langue maternelle, par transfert, savait lire et apprécier un texte d'auteur étranger. Les questions, ouvertes ou fermées, qui accompagnent parfois le passage, orientent d'avantage l'exercice vers une discussion que vers un accès au sens ou une compréhension globale du passage. (p. 20)

Nous incluons dans ces propos le traitement de l'objet littéraire dans l'AC. En effet, le traitement didactique du corpus littéraire se résume couramment à la lecture de textes littéraires comme un support au service des activités langagières de réception et de production (orales et écrites) et de l'interaction orale comme nous l'avons vu précédemment dans l'agir littéraire dans l'AC. Même si l'intention didactique se polarise sur la communication des apprenants, celle-ci s'observe au travers d'échanges collectifs après la lecture d'une tranche d'un texte littéraire sur la base des réponses aux questions posées par l'enseignant dans un premier temps. Puis, l'enseignant s'assure de la bonne compréhension en complétant les réponses des apprenants par son interprétation et/ou celle puisée dans la littérature secondaire. Lors de cette étape, il s'agit plutôt d'exploiter le texte en profondeur (sens *signifié*) et de façon *ex cathedra* (frontalement par l'enseignant).

Falardeau (2002) résume ainsi cette façon de procéder avec les textes littéraires : « on prescrit la lecture, puis, une fois l'activité individuelle terminée, on entreprend le travail d'analyse avec ou sans médiation enseignante. L'élève sait lire » (p. 6). Les apprenants seraient des lecteurs confirmés sachant lire dont la seule barrière à la compréhension des textes serait la langue. Cet obstacle se surmonterait par la maitrise des structures langagières (apprentissage du vocabulaire et exercisation de la grammaire). Même si l'AC prend en considération les mécanismes d'apprentissage (besoins des apprenants, apprendre à apprendre, stratégies de lecture), la PT de l'agir littéraire fait fi de réelles consignes de lecture permettant de soutenir et de guider les apprenants à la compréhension des textes pour les signifier personnellement. Il s'agit d'un *cours de littérature* (*cf.* programme d'allemand dans le contexte vaudois de 1938 (figure 9.1, p. 167) et de 1952 (figure 10.1, p. 182)) où *comprendre un texte* signifie accumuler les connaissances et le savoir-faire littéraire de l'enseignant dans l'intention de le reproduire dans des tâches scolaires sur les textes (Ouellet, 2012). Il n'y a pas à proprement parler de distinction entre

un apprentissage et une évaluation de l'objet littéraire. L'apprentissage se confond en effet aux tâches évaluatives représentées par la traduction des textes, les questionnaires à répondre à la maison ou aux questions de l'enseignant en classe ou encore par les explications de textes rédigées par les apprenants. Le travail sur la réception du texte par les apprenants est occulté par les tâches de vérification de la lecture (Dufays, 2016).

En fin de compte, l'agir littéraire dans la PT, met l'accent sur son objet, le corpus littéraire, sans vraiment tenir compte du sujet (apprenants-lecteurs) ni de l'activité de lecture (développement d'une compétence littéraire).

Quant au choix du corpus littéraire, il se base fréquemment sur les romans, comme le souligne Gruca (1994) :

> [L]'œuvre romanesque jouit d'une situation privilégiée : qu'il soit fidèle ou déformant, le roman est généralement envisagé comme un miroir de la société. Il n'est donc pas étonnant de constater d'une part le nombre important d'extraits romanesques et de récits anecdotiques dans les recueils, et, d'autre part, une stratégie qui met l'accent à la fois sur sa valeur documentaire et ses fonctions culturelles. Cet enseignement littéraire de la civilisation repose aussi sur une conception humaniste de la littérature […]. (p. 24)

Ces propos rejoignent ceux de Puren (2012c) et pour le contexte helvétique, ceux d'Eberle et Brüggenbrock (2013) avançant une vision humaniste de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire par l'érudition. L'objectif de la PT de l'agir littéraire réside, somme toute, dans la connaissance des Humanités classiques (MGT), des Humanités modernes (MA) ou de la littérature plus variée (classiques, de jeunesse, paralittératures) pour l'AC. Les tâches réalisées (traduction, explication, commentaires de textes) ne représentent que des moyens de vérification de ces connaissances accumulées. Le traitement de l'objet littéraire s'apparente ainsi à une logique philologique de l'agir littéraire où l'enseignement-apprentissage se focalise sur le corpus littéraire. Ce dernier est étudié parce qu'il est premièrement représentatif de l'histoire et des théories littéraires (logique *littéraire* de la MGT) ; il permet le développement de valeurs universelles (composante *transculturelle*). Il peut être aussi étudié parce qu'il est représentatif de la langue-culture contemporaine (logique *document* de la MA). Dès lors, il favorise le contact avec les locuteurs natifs par la connaissance de leur culture (composante *métaculturelle*). Enfin, il peut être étudié en fonction de l'accent mis sur les activités langagières de communication ; les apprenants peuvent ainsi communiquer directement mais ponctuellement avec les locuteurs natifs permettant ainsi le développement des représentations de la culture cible

(composante *interculturelle*) dans l'AC (logique *support*). Dans les trois cas, il s'agit de tâches sur des textes littéraires. D'ailleurs, (Puren, 2006b) rappelle que l'analyse traditionnelle (explication de texte) va encore rester longtemps dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire pour quatre raisons :

1. Le contact à distance avec la langue-culture étudiée est une situation naturelle pour beaucoup d'usagers de la langue qui n'auront pas de contact direct avec des locuteurs natifs de cette langue. Il est par conséquent « utile *de former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés (textes littéraires, mais aussi tous types de documents authentiques : journaux, revues, disques, émissions de radio et de télévision, …)* ».
2. Elle est peu couteuse « en moyens, en organisation (elle se fait en classe ordinaire avec le manuel ou quelques photocopies, et le tableau) et […] en temps de préparation par l'enseignant ».
3. Elle « constitue un modèle puissant et maniable de conception de tâches scolaires à partir et à propos d'un texte littéraire en enseignement simultané de la langue et de la culture », ce qui maximise le ratio de préparation et de l'efficacité de l'apprentissage.
4. Dans une perspective de formation efficiente, il est important de diversifier les méthodes de traitement des textes « non immédiatement transparents et ouvert à des interprétations multiples » (p. 12–13).

Ces considérations nous amènent à rappeler qu'il ne s'agit pas de remettre en cause la tâche de l'explication ou du commentaire de texte qui a toute sa pertinence dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. D'ailleurs, rappelons que cette macro-tâche justifie diverses orientations des tâches pour y parvenir : de la centration sur la langue en passant par le travail sur les processus, procédure ainsi que sur la communication pour arriver au résultat.

Il s'agit plutôt de réfléchir sur la fonction et le traitement de l'explication de textes dans les situations d'enseignement-apprentissage actuelles afin que cette macro-tâche réponde aux besoins d'usage de la langue étudiée. Nous voyons dans le chapitre qui suit la synthèse de celui-ci les propositions didactiques pour l'exploitation de l'explication de texte dans la PA.

12.1 Tableau synthétique de l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle

Nous synthétisons l'agir littéraire dans la PT (*cf.* table 12.1, p. 210) selon le même procédé employé pour définir l'agir littéraire, soit par ses composantes et caractéristiques.

Table 12.1. L'agir littéraire dans la perspective traditionnelle

Composante	**Caractéristique**
Compétence langagière de référence	Lire (pour traduire, parler sur le texte ou en parler avec autrui)
Compétence culturelle de référence	Composante trans-, méta-, interculturelle
Activité de référence	Tâche scolaire sur le texte
Logique de traitement	Entrée par les textes dans des logiques *littéraire*, *document* ou *sup-port*
Objectif	Former un connaisseur de la culture cible au travers de la littérature (Puren, 2006b)
Corpus littéraire	Textes littéraires représentatifs de la culture cible (Humanités classiques, modernes ou textes contemporains)
Intentions de lecture du corpus littéraire	Reproduire le sens du texte donné par l'auteur
Orientation des tâches	Langue, processus, communication, résultat, produit, procédure
Déroulement	Préparation de l'enseignant puis lecture et évaluation simultanée
Forme sociale de travail	Frontale, individuelle et collective privilégiées
Activité langagière	Toutes de façon cloisonnée
Tâche scolaire représentative	La traduction, l'explication de texte
Rôles de l'enseignant	Garant du savoir littéraire
Rôles des apprenants	Récepteurs

13 L'agir littéraire dans la perspective actionnelle

Depuis l'avènement de l'AC, les méthodes d'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire se centrent sur les apprenants en les considérant dans les processus d'apprentissage. En effet, « [l]a compréhension [en lecture] a été longtemps définie comme un processus automatisé qui advient dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés. Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre. De ce raisonnement, il en découle que pour apprendre à comprendre il faut savoir identifier correctement les mots » (Burdet et Guillemin, 2013, p. 3). Nous sommes d'avis comme ces auteurs que comprendre un texte littéraire réside plutôt dans un *processus de construction* (p. 3) que de déchiffrement de mots. De ce fait, nous envisageons l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la PA comme une possibilité didactique et méthodologique pour les apprenants de co-construire le sens d'un texte.

Sur la base de l'agir littéraire dans la PT, nous définissons dans ce chapitre la notion de l'*agir littéraire dans la PA* correspondant à l'*enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA*. En effet, nous rejoignons la conception de la PA de Puren (2004, 2011, 2012c, 2015a) qui se construit selon le paradigme de l'adéquation/addition. Dans ce sens, l'agir littéraire actionnel s'appuie sur les éléments significatifs des constructions méthodologiques antérieures pour mettre les apprenants en action selon le nouveau référent social.

Par analogie aux différentes constructions méthodologiques antérieures, nous définissons dans un premier temps l'agir social de référence (dimension sociale de l'agir littéraire) pour comprendre dans quel contexte social la PA s'intègre.

Dans un deuxième temps, nous présentons les références théoriques sur lesquelles nous nous sommes basé pour définir l'objet littéraire dans la PA.

Premièrement, l'approche par compétences (*cf.* sect. 13.2, p. 214) prônée par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et les politiques éducatives européennes nous indiquent ce que signifie développer des compétences. Plus précisément, le concept de *compétence littéraire* développé par la didactique de la littérature dans le contexte germanophone (Diehr et Surkamp, 2015 ; Froidevaux, 2012b,a ; Hafner, 2004 ; Hallet, 2009b ; Hallet *et al.*, 2015 ; Hurrelmann, 2002; Burwitz-Melzer, 2007 ; Surkamp

et Nünning, 2014) nous permet de préciser l'approche par compétences pour notre recherche, à savoir l'objet littéraire.

Deuxièmement, nous nous appuyons sur les travaux du monde germanophone avec la notion de *compétence littéraire* (Diehr et Surkamp, 2015 ; Froidevaux, 2012b,a ; Hafner, 2004 ; Hallet, 2009b ; Hallet *et al.*, 2015 ; Hurrelmann, 2002 ; Burwitz-Melzer, 2007 ; Surkamp et Nünning, 2014) (*cf.* sect. 13.3, p. 228). Elle nous permet de dégager plusieurs dimensions pour élargir le travail sur l'objet littéraire de la PT. Nous complétons ces dimensions par celles proposées par Cicurel (1991) provenant du monde francophone.

Troisièmement, nous prenons aussi en compte les travaux de la didactique des langues du contexte francophone qui a développé le concept de *lecture littéraire* (Cicurel, 1991 ; Daunay, 2007 ; Dufays, 2002, 2011, 2013 ; Dufays *et al.*, 2015 ; Langlade, 2007 ; Ouellet, 2012 ; Picard, 1986; Rouxel et Langlade, 2004 ; Sauvaire, 2013) (*cf.* sect. 13.4, p. 235). La considération du sujet-lecteur nous permet de préciser ce que signifie la centration sur l'apprentissage des apprenants dans la PA.

Dans un troisième temps, nous mettons en perspective l'AC et la PA (*cf.* sect. 13.5, p. 241) pour montrer les apports nouveaux de la PA et ainsi amorcer notre positionnement épistémologique de la PA (*cf.* sect. 13.6, p. 243).

Dans un quatrième temps, nous mettons en regard la PA d'un point de vue théorique avec sa mise en application dans les gymnases vaudois (*cf.* sect. 13.7, p. 248). Par la proposition de Puren (2006b), nous présentons une actualisation possible de la tâche traditionnelle de l'explication de textes pour la rendre compatible avec la PA (*cf.* sect. 13.8, p. 250).

Dans un cinquième temps, nous définissons les quatorze composantes de l'agir d'apprentissage constituant l'agir littéraire (dimension didactique) en les décomposant chacune les unes après les autres (*cf.* sect. 13.9, p. 254).

Dans un dernier temps, nous synthétisons l'agir littéraire en comparant les éléments centraux de la perspective traditionnelle avec la PA (*cf.* chap. 14, p. 285). Dans la même logique que les chapitres précédents, nous présentons sous forme de tableau cette synthèse, en comparant cette fois-ci les composantes de l'agir littéraire de la PT avec celles de la PA (*cf.* sect. 14.1, p. 285).

13.1 Agir social de référence

Les trois composantes de l'agir littéraire d'usage relatives à la situation sociale de référence sont la *compétence langagière de référence*, la *compétence culturelle de référence* et l'*action sociale de référence*.

Nous l'avons vu lorsque nous avons décrit l'enseignement-apprentissage actuel de l'objet littéraire dans le canton de Vaud que l'agir social actuel se définit par la *technologisation* et la *virtualisation* (Zimmerli, 2009). D'ailleurs pour faire le lien avec l'évolution historique des configurations didactiques, Puren (2014a) regroupe les deux dernières situations sociales de référence (celles correspondant aux méthodologies plurilingues et à la PA) pour caractériser la nouvelle situation d'usage dès les années 1990 de la façon suivante :

> Il n'en reste pas moins que le CECRL annonce par ailleurs une nouvelle situation sociale de référence – la société multilingue et multiculturelle – et deux nouveaux « agir » de référence, à savoir non plus seulement communiquer avec des étrangers de passage [AC], mais (1) vivre et (2) travailler dans la durée avec des personnes partiellement ou entièrement de langues et de cultures différentes, qui constituent le fondement de deux nouvelles orientations didactiques. L'une de ces orientations, qui concerne prioritairement le « vivre ensemble », apparaît déjà au début des années 1990, et ses formes très diverses de mise en œuvre sont souvent désignées par l'appellation de « didactique(s) du plurilinguisme » ; l'autre orientation, qui concerne prioritairement le « travailler ensemble », c'est la PA, dont la mise en œuvre dans les manuels de français langue étrangère (FLE) a commencé il y a maintenant dix ans, quelques années après la publication du CECRL. (p. 3)

Dans une société où il ne s'agit plus d'un contact ponctuel qui se manifeste par la communication (AC) mais de relations (vivre et/ou travailler ensemble) dans la durée, marquée par la globalisation (Hallet *et al.*, 2015), mondialisation (Defays *et al.*, 2014), des changements technologiques de la numérisation (Zimmerli, 2009), l'action sociale représente la référence de l'agir d'usage. Elle se traduit par une compétence langagière favorisant les contacts privé, social, éducatif, professionnel rapprochés par la « cohabitation permanente avec des allophones » ou la « capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue » (Puren, 2020a, p. 1). Concernant la compétence culturelle, elle se définit par ses composantes *pluriculturelle* (méthodologies plurilingues) et *co-culturelle* (PA). Pour la première composante (*pluriculturelle*), la compétence culturelle se caractérise par la faculté des personnes dans une société multilingue et multiculturelle de cohabiter en adaptant leurs attitudes (savoir-être) et comportements (savoir-faire). Pour la deuxième composante (*co-culturelle*), il s'agit, dans cette même société, de créer des actions communes par « une culture d'action partagée (*co-culture*) » (Puren, 2020a, p. 1). Pour se faire, l'action commune se définit par une réalisation collective allant de la conception à l'aboutissement de l'agir s'apparentant ainsi à la réalisation de projets (Puren, 2004).

Si « [l]a démarche de projet est assurément la forme la plus adaptée à la mise en œuvre de la perspective actionnelle » (Puren, 2012c, p. 14), examinons d'abord les références théoriques sur lesquelles la PA se reposent. Nous commençons par l'approche par compétences prônée par les politiques éducatives suisses et européennes.

13.2 Approche par compétences

Nous avons vu l'importance accordée à l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans le contexte européen, notamment suisse en ce qui concerne le développement des compétences de l'individu participant ainsi à sa formation dans la société.

L'apport des sciences de l'éducation avec l'*approche par compétences* (Dufays, 2011 ; Froidevaux, 2012b ; Hafner, 2004 ; Hallet *et al.*, 2015 ; Perrenoud, 2003) et l'*alignement curriculaire* (Biggs et Tang, 2011 ; Pasquini, 2018), permet d'envisager l'objet littéraire en lien étroit avec la logique de la politique suisse et européenne prônant une approche par compétences (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013).

Pourtant le traitement des textes littéraires dans une approche par compétences suscite le débat depuis la parution du CECR (Conseil de l'Europe, 2001), notamment en Allemagne et en Suisse (Dobstadt et Riedner, 2011 ; Froidevaux, 2012b ; Hafner, 2004 ; Perrenoud, 2003 ; Surkamp, 2014). Rappelons que l'approche par compétences naît de l'industrie et du mouvement taylorisme des années 1960 avant de s'imposer dans les systèmes éducatifs américains puis européens, dont la Suisse avec la Grande-Bretagne et la Belgique furent pionnières (Lescure, 2010 ; Richer, 2012). Il s'agit en outre d'une notion controversée qui ne fait pas consensus (Le Boterf, 2010 ; Tardif *et al.*, 2006).

Pour certains, la prédominance de la fonction utilitariste de la langue traitée dans le CECR relègue le texte littéraire à un rôle marginal. À ce propos, Morel (2012) rappelle ceci :

> Le CECRL, en définissant des objectifs et des standards de compétences, s'inscrit avant tout dans une optique professionnelle ou à tout le moins pratique, à savoir la capacité à réaliser des tâches. Dans ce con-texte majoritairement utilitariste, le texte littéraire ne saurait avoir la cote, du moins celui qui ne ressemble pas lui-même à un « document authentique » ou qui n'est pas lui aussi objet et produit de commercialisation utilitariste. (p. 142)

En outre, la volonté de standardisation ne va pas de pair avec un enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dont la visée éducative

est de construire la personnalité des apprenants. En effet, l'objet littéraire se caractérise par sa polysémie et une utilisation esthétique de la langue contrairement aux textes pragmatiques (non littéraires) qui ont une visée fonctionnelle (Defays *et al.*, 2014). Dans ce sens, le potentiel des textes littéraires ne peut se réduire à la mesurabilité et la vérifiabilité objective de résultats d'apprentissage. Perrenoud (2003) relève à ce propos que certains dénoncent l'impossibilité de développer des compétences de les évaluer en raison des contraintes scolaires (espace et temps restreints, manques de ressources) et extrascolaires (inquiétude des parents).

De plus, le caractère personnel, individuel de la lecture littéraire ne semblerait pas facilement conciliable, de prime abord, avec la PA promue par le CECR et une pédagogie de projet mettant en valeur l'action commune. Cette dernière d'ailleurs, se basant sur le développement des compétences se réaliserait au détriment des savoirs (Lescure, 2010 ; Perrenoud, 2003). Il s'agirait dans cette optique de renoncer aux savoirs littéraires permettant de développer la culture des apprenants.

Pour d'autres, l'approche par compétences est l'occasion de définir ce que signifie *comprendre un texte littéraire* au moyen de critères basés sur des descripteurs permettant de préciser ce que les apprenants doivent concrètement faire d'un texte littéraire. De plus, cette approche permet de se focaliser sur l'activité des apprenants tout au long du processus d'enseignement-apprentissage : de la formulation des objectifs à l'évaluation en passant par l'apprentissage dans une cohérence curriculaire (Biggs et Tang, 2011).

Nous nous appuyons sur quelques définitions de la *compétence* que nous avons rencontrées dans les contextes francophone et germanophone pour relever quelques caractéristiques communes avant de nous focaliser sur l'approche par compétences dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire :

– Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets (Romainville *et al.*, 1998).
– Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées (Perrenoud, 1999).
– Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen

in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001).

- Kompetenz stellt die Verbindung von Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen (Klieme, 2004).
- Die Kompetenzorientierung steht für den Anspruch, dass die Ergebnisse schulischen Lernens handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sein sollen. Mit anderen Worten: Die Aufmerksamkeit gilt dem anzustrebenden Können der Schüler und nicht den im Unterricht zu behandelnden Inhalten (Heymann, 2004).
- Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. (Tardif *et al.*, 2006)

De ces définitions, nous retenons que la compétence est un processus complexe, dynamique et intégratif. Elle mobilise un ensemble de ressources sous forme de connaissances déclaratives (savoir), connaissances procédurales (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être) pour pouvoir élucider des situations-problèmes de natures différentes en lien avec la réalité extra-scolaire.

Nous précisons la distinction entre l'*approche par compétences* et l'apprentissage centré sur les activités langagières de communication telles que les définit l'approche communicative par les *skills* : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite et production orale (Bourguignon, 2010, p. 23). Puren (2012a) relève la confusion du terme *compétence* en français. En effet, concernant l'*approche par compétences*, elle se détourne de ce sens pour devenir synonyme des quatre activités langagières de communication (réception et production orales et écrites). Nous constatons le même malentendu dans le contexte vaudois. L'approche par compétences prônée par le CECR est souvent interprétée par les enseignants, du moins dans notre expérience gymnasiale, comme une approche favorisant un travail sur les activités langagières de réception et de production écrites et orales. L'indicateur de cette confusion est sans doute à trouver dans les plans d'études. En effet, le plan d'études de l'ECG stipule que « [l]'enseignement dans le domaine des quatre compétences de base (écouter, lire, s'exprimer, écrire) se réfère au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b, p. 16–17). Ce quiproquo, ajouté aux manques de travaux scientifiques francophones sur la notion de

compétence littéraire, est à notre sens un obstacle dans la mise en œuvre effective de la PA visant le développement de la compétence littéraire. Les activités langagières de réception et production orales écrites sont certes importantes, mais l'approche par compétences met aussi en évidence en plus de la réception et de la production, les activités langagières d'interaction et de médiation (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2016). Krumm (2001) explicite cela par l'*Interaktivität* des activités langagières qui s'articulent autour de la tâche à réaliser. En outre, développer une compétence littéraire va bien au-delà d'un simple travail sur les activités langagières. Comme nous le voyons au chapitre suivant au sujet de la compétence littéraire, celle-ci prend en compte le développement de la compétence littéraire pluridimensionnelle (personnelle, textuelle, communicative, socio-actionnelle et collaborative) de l'apprenant considéré commun un véritable sujet-lecteur. La compétence littéraire s'intéresse en fin de compte à l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire en mettant sous la loupe les spécificités du littéraire.

Dufays (2011) reprend la définition de *compétence* du décret des missions de l'enseignement publié par la Communauté française de Belgique pour spécifier le traitement de l'objet littéraire : « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Cabinet de la Ministre de l'Éducation, 1997). Cette définition, comme les précédentes mentionnées, regroupe quatre éléments que l'on retrouve dans la définition du CECR (Conseil de l'Europe, 2001), à savoir le *savoir*, le *savoir-faire*, le *savoir-être* et la *tâche*[118]. En d'autres termes, la compétence s'opérationnalise par des performances qui se réalisent au moyen de la mobilisation de différents savoirs (connaissances, procédures, aptitudes). Dufays (2011) regroupe six caractéristiques de la compétence que nous pouvons résumer de la façon suivante :

1. Elle correspond à une habileté multiple englobant plus que des connaissances
2. Elle ne s'observe qu'au travers de la performance traduite par des tâches
3. Elle implique un résultat à atteindre sous forme de *learning outcomes*

---

[118] Rappelons que le PEC-MAT (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994) regroupe les objectifs fondamentaux en trois sous-catégories correspondant aux trois premières composantes de la définition de la compétence du décret des missions de l'enseignement belge : *Connaissances*, *Savoir-faire*, *Attitudes*. Quant au plan d'études de l'EM (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c), si les deux premières composantes sont présentes (*Savoirs*, *Savoir-faire*) la composante *Attitudes* est absente.

4. Elle suppose la réalisation de tâches significatives pour les apprenants
5. Elle suppose la réalisation de tâches complexes à résoudre dépassant le niveau de questions élémentaires
6. Elle nécessite de définir un ensemble de familles de tâches permettant de la manifester et de l'évaluer

Dans notre contexte suisse, le PEC-MAT[119] (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994), établi pendant le courant communicatif, prône « un enseignement sur la base d'objectifs » (p. 7). Nous l'avons vu lors de l'illustration de l'agir littéraire dans la AC, les visées pédagogiques sont en effet traduites en trois types d'*objectifs fondamentaux* regroupant au total vingt-quatre objectifs : les connaissances (six objectifs), le savoir-faire (neuf objectifs) ainsi que les aptitudes (neuf objectifs). Ainsi, le savoir, savoir-faire, savoir-être, composantes de la compétence, font partie du PEC-MAT. Toutefois, ces composantes figurent de façon cloisonnée et sont traduites en objectifs à atteindre pour chacune des quatre activités langagières mises en avant par l'AC : réception et production écrite et orale.

Nous constatons donc que le PEC-MAT conserve une structure issue de la pédagogie par objectifs. Toutefois, il est aussi marqué par la volonté de tendre vers une approche par compétences par la séparation des objectifs dans les composantes de la compétence (savoir, savoir-faire et savoir-être). Or, nous l'avons vu ci-dessus dans les définitions de la compétence que celle-ci réunit de façon intégrée toutes les composantes dans des situations complexes au travers de tâches à accomplir.

Cette distinction marque selon nous le passage entre l'AC et la PA. D'une situation d'agir social de référence basée sur la communication, l'AC privilégie l'apprentissage de la communication en classe par le travail compartimenté des activités langagières sous forme d'objectifs en favorisant l'une ou l'autre selon la situation de communication ponctuelle définie en termes d'actes de parole. Dans ce sens, nous rejoignons Puren (2004) qui apparente la tâche scolaire de référence dans l'AC à une *tâche communicative*. Il se réfère d'ailleurs au TBLT, approche par tâches développée dans le monde anglo-saxons (Ellis, 2009 ; Nunan, 2004 ; Willis, 2005). Comme nous le mentionnions dans le chapitre consacré à la construction de la notion de l'agir, le TBLT est considéré par certains experts des langues du Conseil de l'Europe comme un prolongement de l'AC sur laquelle s'appuie la PA. Pour Puren, c'est justement le fait que le TBLT se fonde sur l'agir issu du courant communicatif qui marque

[119] Rappelons que le PEC-MAT est en cours de révision.

pour certains la continuité de la PA avec l'AC. C'est alors que le but de l'apprentissage reste la communication pour le TBLT. Cependant, s'agissant de l'agir de la PA, issu de la définition du CECR distinguant l'usager de l'apprenant, il ne vise non plus la communication mais l'action. Si la communication a toute sa place dans la PA, elle n'est plus le but recherché ; elle représente une composante, *orientation communication de l'agir* (Puren, 2006a, 2016a), au service de l'action.

Nous considérons à présent le PEC ECG qui a été revisité en 2018 et mis en application l'année scolaire suivante (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018). Nous observons premièrement que dans le chapitre consacré aux spécificités de la formation en ECG, il est mentionné que le « triple objectif » (développement de la culture générale et de la personnalité, préparation aux études professionnelles tertiaires en lien avec l'option choisie) doit être réalisé, entre autre, au moyen d'« un concept didactique ciblé sur le développement et l'acquisition de compétences » comprenant « trois dimensions : savoir, pouvoir et vouloir (motivation et attitudes) qu'il est nécessaire de combiner pour acquérir et mobiliser des compétences » (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 6). Les composantes de la compétence sont cette fois-ci intégrées comme dans les définitions de compétences ci-dessus. L'actualisation du PEC ECG voit clairement une intention de s'inscrire dans l'approche par compétences.

Deuxièmement, la discipline *français* est intégrée dans le volet langue comme dans le PEC-MAT. Cependant, dans le PEC ECG toutes les langues sont regroupées par des « [o]bjectifs du domaine d'études » et « [c]ontributions du domaine d'études langues au développement des compétences transversales » (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 22) renforçant le lien entre la langue de scolarisation et les langues étrangères. Concernant les objectifs, il s'agit de développer une compétence linguistique orale et écrite. Pour les compétences transversales, il s'agit de développer une compétence de communication, ce qui représente un lien direct avec le courant communicatif.

Troisièmement, si l'on considère le plan d'études pour l'allemand, il regroupe des « [o]bjectifs » et des « [d]omaines d'apprentissage et compétences disciplinaires » (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 25). En ce qui concerne les objectifs, le PEC ECG fait référence aux niveaux B1 (pour l'obtention du certificat ECG) et B2 (pour l'obtention de la maturité spécialisée). Les objectifs sont ensuite synthétisés en quatre phrases selon les activités langagières de réception puis production orale et réception puis

production écrite. Nous relevons une singularité : les niveaux B1 et B2 ne sont pas différenciés mais regroupés dans la même déclinaison des objectifs. Dans la section « [d]omaines d'apprentissage et compétences disciplinaires », il est indiqué que « les niveaux B1 et B2 sont précisés dans le cadre des plans d'études cantonaux » (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 25). Les objectifs sont déclinés en deux rubriques : *Communication orale* et *Communication écrite*. Chacune est encore déclinée en deux catégories regroupant au total quatorze objectifs : *Au niveau des compétences réceptives* et *Au niveau des compétences productives*. Nous notons que pour un objectif de réception orale, l'activité de communication interaction est sous-entendue sans qu'elle ne soit explicitement décrite : *comprendre, avec un certain effort, les messages d'un partenaire de discussion, quand un langage clair et standard est utilisé, en demandant parfois des explications* (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 25). Quant à l'activité langagière de médiation, elle ne figure pas dans le PEC ECG. Enfin, cinq objectifs sur six concernant les activités langagières de réception (écrite et orale) contiennent le verbe *comprendre*. Comme nous le mentionnions dans l'examen des plans d'études, ce verbe mentaliste ne démontre pas un apprentissage d'un acte concret aboutissant à un développement d'une quelconque compétence.

Cette façon de décliner les objectifs dans les quatre activités langagières relève de l'AC. Bien que le chapitre concernant les spécificités de la formation en ECG se réfère à une approche didactique englobant de manière intégrée les composantes de la compétence (approche par compétences), le listage des objectifs de façon cloisonnée témoigne de la volonté de développer des compétences communicatives. Cela renvoie au passage concernant la partie commune des langues du PEC ECG faisant référence à une compétence de communication.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'objet littéraire, l'ECG mentionne dans la partie commune à toutes les langues une « [c]ontribution du domaine d'études langues au développement des compétences transversales » (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 22) et que « [l]'enseignement des langues implique également de développer le sens critique des élèves en leur demandant de s'exprimer par écrit et par oral sur des œuvres littéraires, des textes informatifs et des textes provenant de divers médias » (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 22). Ce *parler sur les textes* renvoie aux logiques *document* et *support* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) de la MA et de l'AC.

Nous notons aussi qu'il s'agit d'*œuvres littéraires* et non de *textes* ou *corpus* littéraires, ce qui connote implicitement la littérature de type ségrégationniste renvoyant à un type de textes reconnus et à une pratique de lecture savante. De plus, les *œuvres littéraires* sont sur le même plan que les autres types de textes (*informatifs*, *de divers médias*) impliquant le même travail (*s'exprimer par écrit et par oral*) ne différenciant pas de la sorte les spécificités du type littéraire. Aussi, le travail sur l'expression écrite est indiqué avant le travail sur l'expression orale alors que dans la description des objectifs concernant les activités langagières, la *communication orale* est indiquée avant la *communication écrite*. Si cela n'est pas dû au hasard, nous interprétons cet ordre comme la priorité accordée à l'écrit quant au traitement des textes (qu'ils soient littéraires ou non). D'ailleurs, le fait que seul un objectif relatif à la réception écrite mentionne explicitement le travail sur les *œuvres littéraires* va dans ce sens :

> […] lire et comprendre avec un certain effort, mais de manière autonome divers genres de textes et d'utiliser des sources si nécessaire (dictionnaire, grammaires, sources orales, références culturelles, etc.) en fonction de l'objectif du texte (modes d'emploi, textes d'information ; correspondance personnelle ou administrative, prospectus, documents officiels, récits, descriptions, œuvres littéraires, dialogues, articles). (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 26)

Pour ce qui est des objectifs de production écrite, nous relevons un objectif qui décrit potentiellement et implicitement le travail avec les textes littéraires :

> […] rédiger des textes simples et cohérents contenant des descriptions, le récit d'événements ou d'expériences sous la forme d'une note, d'un bref message, d'un courriel, d'une lettre, d'un récit, d'un résumé, d'un rapport ou d'un texte argumentatif, voire d'une dissertation. (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018, p. 26)

Le *résumé*, le *texte argumentatif* ou la *dissertation* sont des types de textes représentatifs mais non exclusifs du traitement des textes littéraires. Nous relevons que la *dissertation* apparait pour la première fois à notre connaissance dans un plan d'étude cadre helvétique en lien avec les langues étrangères[120]. S'il est habituel de la rencontrer dans les plans d'études du

[120] Rappelons toutefois que la *dissertation* apparait déjà avec la *composition* dans le descriptif de l'« enseignement des langues étrangères au Gymnase dans la future section de langues modernes de 1958–1959 »" (Archives cantonales vaudoises, 1957a). Elles restent néanmoins en retrait des « exercices traditionnels du thème et de la version » (p. 4).

français, langue de scolarisation, il est étonnant de la voir figurer dans les objectifs pour l'allemand langue étrangère. En effet, la dissertation renvoie à un développement écrit réflexif argumentatif et méthodique qui peut porter sur une question littéraire relevant du niveau B2 du CECR étant donné le niveau d'abstraction de la réflexion. Si nous avons rencontré dans les exemples de programmes d'allemand de l'EM des *analyses de textes* (*cf.* programme de 1938–1939, figure 9.1, p. 167), des *compositions* (*cf.* programme de 1952–1953, figure 10.1, p. 182) ou encore *résumés* (*cf.* programme de 1962–1963, figure 11.1, p. 190), nous constatons la continuité de la culture du traitement de textes dans la PT et cela même pour l'ECG qui privilégie un lien plus direct avec le monde professionnel que l'EM.

Pour les activités langagières orales, nous n'avons pas relevé d'objectifs spécifiques à l'objet littéraire renforçant ainsi l'idée que le traitement de l'objet littéraire cible les activités langagières écrites.

Nous pouvons conclure au sujet du PEC ECG qu'il annonce dans son introduction une approche axée sur le développement des compétences mais que lorsque nous considérons de plus près le programme d'allemand, il est formellement axé sur le développement des quatre activités langagières en les décomposant sous forme d'objectifs. Quant à l'objet littéraire, son traitement touche principalement les activités langagières écrites dans la PT.

Nous ne voyons pas dans le PEC ECG, malgré sa nouvelle version de 2018 une nette avancée se dirigeant vers une approche par compétences malgré une volonté de s'y inscrire.

Nous examinons à présent le PEC MP établi en 2012 (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012). Dans sa partie générale (chapitre 3), il annonce clairement « un modèle de compétence […] autour de trois dimensions : les compétences spécifiques, les compétences transdisciplinaires et les objectifs généraux » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012, p. 7). Dans la partie « Plans d'études cadres spécifiques aux branches », le chapitre 6.2 est consacré à la deuxième langue nationale. Nous observons une réelle progression concernant la description de l'approche par compétences. Dans un premier temps, il s'agit de « compétences spécifiques […] principalement transmis[es] et consolidé[e]s par l'utilisation interactive de la langue » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012, p. 22). La mise en avant de l'emploi de la langue (*utilisation*) est un élément nouveau concernant l'apprentissage des langues étrangères. Alors que dans les deux plans d'études cadres précédents, il est mention d'un travail sur les activités

langagières de réception et de production, le PEC MP souligne l'importance de pratiquer la langue pour développer des compétences. De plus, l'utilisation de la langue est *interactive*. Forme sociale de travail privilégiée de l'AC, l'activité langagière de l'interaction est pour la première fois explicitement énoncée et soulignée dans un PEC MP. Dans un deuxième temps, « [l]'enseignement des langues étrangères obéit au principe des compétences intégrées » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012, p. 22). La notion de *tâche* ou de *situation-complexe* n'est certes pas explicitement mentionnée, mais ce passage fait clairement référence aux définitions de la compétence que nous avons mentionnées ci-dessus. En effet, il s'agit d'articuler et/ou de combiner les différentes activités langagières dans l'intention de déboucher sur une tâche. En d'autres termes, les apprenants sont amenés à surmonter une situation-problème par un travail sur les activités langagières de façon décloisonnée pour aboutir à un résultat concret. Il s'agit d'une *Interaktivität* (Krumm, 2001, p. 6) entre les activités langagières.

Concernant l'objet littéraire, les objectifs généraux stipulent que « [u]n des domaines de formation est consacré à la compréhension interculturelle tout en tenant compte, outre la littérature et les autres arts, également des principaux aspects culturels des sciences, de la technique, de l'économie et de la politique » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012, p. 23). En référence à la compétence culturelle de Puren (2014b), ce passage renvoie clairement à l'AC (composante *interculturelle*) où il s'agit pour les apprenants de remettre en questions leur système de représentations de la culture étudiée en fonction des contacts avec la langue-culture et de leur propre référentiel culturel. Il est à relever que *la littérature* se trouve intégrée dans la *compréhension interculturelle* avec d'autres domaines (*arts*, *sciences*, *technique*, *économie* et *politique*). Nous y voyons l'intention de constituer et de traiter des corpus interdiscursifs pour développer la composante interculturelle. De la sorte, le rapport à la culture est aussi conçu de façon décloisonnée en intégrant différents domaines et en y accordant un poids équilibré à chacun.

Enfin, dans les objectifs généraux, il est mention d'un « enseignement dans le domaine des quatre compétences de base (écouter, lire, s'exprimer, écrire) [qui] se réfère au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012, p. 23). Or, les activités langagières d'interaction et de médiation ne sont pas mentionnées, même si comme nous l'avons vu, l'interaction est prise en considération au chapitre 6.2.

Le chapitre consacré aux « [d]omaines de formation et compétences spécifiques » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012, p. 24–28) décrit les compétences spécifiques attendues[121]. Encore une fois nous relevons clairement une orientation vers le développement de compétences. En effet, six domaines de formation renvoyant au CECR sont représentés : *réception*, *production et interaction orales*, *production et interaction écrites*, *réflexion linguistique et stratégies*, *caractéristiques socioculturelles* ainsi que *culture et compréhension culturelle*. Nous ajoutons que la *réception orale* et la *réception écrite* sont regroupées dans le même domaine *réception* et que la *compréhension visuelle et orale* fait son apparition. La *médiation* apparait dans les domaines *production et interaction orales* et *production et interaction écrites*. Quant aux stratégies d'apprentissage, elles sont clairement mises en avant dans le domaine *réflexion linguistique*. Si les activités langagières d'interaction et de médiation ne font pas partie des objectifs généraux, elles sont toutefois prises en compte dans les compétences spécifiques marquant une avancée dans la conception de l'enseignement-apprentissage de l'allemand par la diversité et l'intégration de toutes les activités langagières de communication du CECR (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

Pour les compétences spécifiques déclinées en items décrivant des objectifs, nous pouvons relever le travail orienté vers l'action dans la formulation des verbes des objectifs. En effet, sur les vingt objectifs du groupe 1, cinq verbes ne sont pas orientés vers l'action des apprenants, c'est-à-dire vers un comportement concret identifiable et mesurable : *comprendre*, *veiller*, *se débrouiller*, *réfléchir* et *lire*. Mais si nous examinons plus en profondeur les objectifs où ces verbes apparaissent, ce ne sont plus que deux qui ne correspondent pas à un objectif orienté vers la performance des apprenants : *comprendre des discours ou des discussions*

---

121 Cette partie se divise en deux groupes. Le premier concerne les « [d]omaines d'études HES apparentés à la profession CFC : tous à l'exception du domaine HES *Economie et services* (type *économie*) » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012, p. 24). Le deuxième est celui qui concerne le type *économie*. Les compétences spécifiques visent le niveau B1 du CECR pour le groupe 1 et le niveau B2 pour le groupe 2. Tous les domaines de formation, les domaines partiels (sous catégories) ainsi que les compétences spécifiques, à l'exception de celui concernant en particulier la littérature et les arts du groupe 2, « suivent en règle générale le modèle du groupe 1, mais sont adaptées au niveau B2 du CECR » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012, p. 28). Relevons la même singularité que nous avons constatée dans le PEC ECG, à savoir que les niveaux B1 et B2 ne sont pas différenciés. Dans ce cas, il est mentionné qu'ils doivent être adaptés.

provenant majoritairement de leur propre domaine pour autant que l'interlocuteur parle distinctement et dans la langue standard (relatif au domaine *Réception*) et *réfléchir à l'apprentissage de différentes langues* (relatif au domaine *Réflexion linguistique et stratégies*). Les trois autres sont contextualisés et/ou associés à un autre verbe d'action (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2012) :

– Veiller à une expression compréhensible et utiliser correctement les principales règles phonétiques (*domaine Production et interaction orales*) (p. 24)
– Se débrouiller dans des situations au quotidien, à l'aide du vocabulaire à disposition avec quelques hésitations ou à l'aide de paraphrases (*domaine Production et interaction orales*) (p. 24)
– Lire et décrire des textes littéraires courts, des bandes-dessinées et des chansons et formuler leurs propres réactions (domaine *Littérature et autres arts*) (p. 27)

En plus de l'objectif susmentionné, le domaine *Littérature et autres arts* contient un autre objectif concernant l'objet littéraire pour le groupe 1 visant le niveau B1 du CECR :

– Classer des œuvres dans le contexte sociétal et historique (p. 27)

Pour le groupe 2, voici les trois objectifs concernant l'objet littéraire visant le niveau B2 du CECR :

– Comprendre, classer et discuter des textes littéraires (nouvelles, poèmes, pièces de théâtre, extraits d'œuvres plus longues), des bandes dessinées et des chansons de divers degrés de complexité (version simplifiée ou version originale), issus de préférence de la littérature contemporaine (p. 28)
– Décrire environ 3 ou 4 œuvres littéraires complètes sous l'angle de leur contenu et les replacer dans leur contexte sociétal, historique et culturel (p. 28)
– Présenter leurs propres observations concernant des œuvres et des phénomènes culturels et développer des interprétations possibles (p. 28)

De ces objectifs nous pouvons observer la volonté de traiter l'objet littéraire dans une approche par compétences. Tous les objectifs articulent la réception à la production ou l'interaction. Dans ce sens, la lecture est explicitement orientée vers une performance que les apprenants doivent réaliser. Nous constatons aussi que le corpus littéraire est désigné par

textes littéraires lorsqu'il est mis en relation avec une diversité des types de textes littéraires comme les *bandes-dessinées* et *chansons* (groupes 1 et 2), *nouvelles*, *poèmes*, *pièces de théâtre*, *version simplifiée*, *version originale* (groupe 2). Par contre, il est désigné par *œuvres* lorsqu'il est en lien avec une logique *littéraire* relative à l'histoire littéraire (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) concernant son traitement (*contexte sociétal et historique* pour le groupe 1 et *contexte sociétal, historique et culturel* pour le groupe 2) ou encore lorsqu'il fait référence à des textes d'une certaine longueur (*extraits d'œuvres plus longues*, *3 ou 4 œuvres complètes*). Ajoutons que ce sont les textes de la *littérature contemporaine* qui sont privilégiés apportant une autre avancée dans le choix du corpus littéraire en l'indiquant explicitement dans les objectifs. Nous constatons donc la volonté de vouloir varier les approches de l'agir littéraire pour l'inscrire dans le paradigme de l'adéquation/addition (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) dans lequel il ne s'agit plus de renoncer aux agirs littéraires antécédents mais au contraire de les articuler dans une logique de développement de la compétence littéraire des apprenants.

Nous pouvons conclure que les plans d'études cadre de chaque école du gymnase ont une structure comparable : la volonté de tendre vers une approche par compétences sur la base d'une déclinaison d'objectifs en lien avec les activités langagières.

Le PEC-MAT, le plus ancien, datant de 1994 se base clairement sur une pédagogie par objectifs du courant communicatif. Il tend toutefois vers une approche par compétences en distinguant ses objectifs par composantes (connaissance, savoir-faire et attitudes) tout en cloisonnant les activités langagières de réception et production orales et écrites. Les objectifs se référant spécifiquement à l'objet littéraire, sont plus centrés sur le travail textuel dans la PT que dans la PA développant une réelle compétence littéraire.

Le PEC ECG représente le plan d'études cadre le plus récent (2018). Il tend plus que le PEC-MAT vers une approche par compétences en annonçant explicitement l'acquisition de compétences à combiner. Aussi, l'activité langagière de l'interaction fait son apparition. Toutefois, la déclinaison de ses objectifs ne favorise pas une intégration des activités langagières en direction de tâches à accomplir puisque les objectifs sont catégorisés dans le développement de compétences communicatives orale et écrite. En cela, il reste clairement orienté vers une approche communicative.

Pour ce qui est de l'objet littéraire, un seul objectif (de réception) explicite son traitement mais de manière imprécise (*lire et comprendre avec un certain effort, mais de manière autonome […]*). Un autre objectif

concernant la production écrite le concerne potentiellement mais n'est pas pour autant plus précis (*rédiger des textes simples et cohérents […] sous la forme d'un résumé, […] d'un texte argumentatif, voire d'une dissertation*).

Quant au PEC MP élaboré entre les deux plans d'études cadres précédents (2012), il constitue celui qui est le plus proche d'une approche par compétences. Une des explications possibles réside dans le fait que sa base légale se situe au niveau fédéral, par conséquent centralisé alors que pour les deux autres plans d'études cadre, leur base légale se trouve être la CDIP, (Conférence des chefs de l'instruction publique de tous les cantons). Si le PEC ECG prône une approche par compétences à articuler, le PEC MP s'appuie sur une approche par compétences intégrées en tenant compte des activités langagières de réception, production ainsi que de l'interaction et la médiation orales et écrites. Il souligne aussi l'importance d'un travail interactif de la langue. Concernant l'objet littéraire, il se démarque des deux autres plans d'études cadre par la formulation d'objectifs spécifiques orientés vers la performance des apprenants. En outre, le traitement du corpus littéraire s'intègre dans une logique *documentation* ou *sociale* (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) où il s'agit de traiter le corpus littéraire en fonction de l'intention de lecture orientée vers une tâche à accomplir. Il n'est plus question, comme dans la PT, de multiplier les tâches sur le corpus littéraire dans le but de l'exploiter au maximum.

Ces considérations nous amènent à réfléchir sur les pratiques habituelles de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. En effet, nous avons vu que la lecture accompagnée d'un questionnaire est une pratique répandue dans les gymnases vaudois. Toutefois, en vertu de ce qui précède, nous ne pouvons pas considérer que cette pratique débouche sur un quelconque développement de compétences répondant aux six caractéristiques de Dufays (2011). Il s'agit plutôt d'une activité d'évaluation ou de vérification de la lecture n'impliquant pas un réel apprentissage au niveau de la lecture littéraire par le travail sur des tâches complexes dépassant le stade des questions (cinquième caractéristique de la définition de compétence de Dufays (2011), *cf.* ci-dessus). Dans le contexte germanophone, Portmann-Tselikas (2001) plaide pour des tâches à la place de questions (*Aufgaben statt Fragen*) qu'il différencie de la façon suivante :

> Fragen verengen den Horizont: Die Frage bestimmt inhaltlich und auch formal, welcher Art die Antworten zu sein haben. Man kann sogar sagen, dass ein großer Teil der Antwort mit der Frage schon vorgegeben ist. Aufgaben hingeben öffnen den Horizont. Sie konfrontieren die Lernenden mit einer gewissen sachlichen, kognitiven und sprachlichen Komplexität und

> fordern sie auf, eigene Wege zur Lösung und eigene Worte für ihre Darstellung zu finden. (p. 16)

Nous pouvons ainsi rapprocher les *Aufgaben* de Portmann-Tselikas (2001) avec les caractéristiques de la compétence de Dufays (2011) dans le sens qu'elles exigent des apprenants un agir complexe et qu'elles leur permettent de les résoudre avec une marge de liberté. Alors que les *Fragen* sont fermées et ne demandent qu'une réponse dirigée par la question elle-même. En d'autres termes, les questions sont des demandes de dire immédiat que nous pouvons rapprocher à la MA et l'AC alors que les *Aufgaben* sont des demandes de faire impliquant une certaine durée de réalisation et que nous rattachons à la PA.

Si les plans d'étude cadre des trois écoles gymnasiales plaident en faveur d'une approche par compétences qui se déclinent plus ou moins dans leurs objectifs, nous constatons qu'un réel effort méthodologique concernant l'agir littéraire dans la PA doit être réalisé tant sur le plan politique (plans d'études), scientifique (recherches sur les pratiques effectives) et professionnel (formation des enseignants) pour faire tendre l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire vers le développement d'une véritable compétence littéraire.

Dans la section suivante, nous précisons justement l'approche par compétences traitant de l'objet littéraire pour définir ce qu'est une compétence littéraire.

13.3 Compétence littéraire

Nous nous référons aux travaux des chercheurs allemands pour définir la compétence littéraire. Diehr et Surkamp (2015) ont conceptualisé un modèle permettant de définir différentes composantes de la compétence littéraire (*literaturbezogene Kompetenzen*)[122] (*cf.* figure 13.1, p. 231).

L'origine de cette modélisation remonte à la volonté de Surkamp (2014) de dépasser le débat pour un enseignement orienté vers les compétences ou non en conciliant l'orientation vers les compétences et la

[122] A ce propos, le modèle de Diehr et Surkamp (2015) est composé de plusieurs *compétences littéraires*. Dans le contexte francophone par contre, il est d'usage d'utiliser *compétence littéraire* au singulier. Nous utiliserons donc le singulier en lien avec la notion de *lecture littéraire* (*cf.* sect. 13.4, p. 235) développée dans les travaux de la culture francophone. Néanmoins, lorsque nous nous référerons directement aux travaux du modèle de *compétences littéraires* de Diehr et Surkamp (2015), nous emploierons le pluriel.

mission éducative de l'enseignement par l'intermédiaire de la notion de compétence littéraire.

Nous avons profité de notre assise épistémologique de la didactique de la littérature du contexte francophone (*lecture littéraire*) pour mettre en lien la modélisation des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015) avec les travaux concernant l'objet littéraire s'intégrant dans un paradigme orienté vers les compétences.

Il est à relever que le modèle de Diehr et Surkamp (2015) est le fruit des travaux de la section d'anglais de l'académie Klett pour les langues étrangères regroupant des experts issus du monde scientifique et de la pratique. Dans leur ouvrage « Literaturkompetenzen Englisch » (Hallet *et al.*, 2015), ils traitent de la question des compétences littéraires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Le point de départ du modèle de Diehr et Surkamp (2015) se trouve dans le concept de compétence développé par Weinert (2001) ; nous avons déjà vu qu'il entend par compétences « les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables » (p. 27). Ce choix est justifié par le fait que, contrairement aux standards de formation, le terme de *compétence* est utilisé dans cette définition en tenant compte de la dimension subjective des apprenants comme l'attitude, la motivation, les émotions et ne se réduit pas à un travail uniquement cognitif.

Concernant le travail avec le corpus littéraire, il s'agit de développer des capacités affectives ainsi qu'une attitude personnelle qui ne se limitent pas à la capacité de mobiliser des savoirs littéraires.

L'assise théorique du modèle Diehr et Surkamp se retrouve dans les théories de la réception de l'École de Constance des années 1960 (Jauß, 2007 ; Iser, 1985) en prenant en compte des aspects de l'empathie, de l'émotion, de la capacité de jugement et de coopération (Bredella, 2012). L'implication des lecteurs dans la construction de la signification des textes littéraires est mise en avant. Ils sont dorénavant considérés comme des co-auteurs (*Mitautor*, (Kast, 1984)), *Koautor* (Spinner, 1987) ou encore co-producteurs (*Koproduzenten*, Koppensteiner (2002)) qui, dans les lieux d'indétermination[123] (Iser, 1985) comblent les blancs par des

[123] Dans la littérature germanophone, nous retrouvons, pour désigner ces lieux d'indétermination, les termes suivants relevés par Kast (1984) : *Unbestimmtheitsstellen* (Ingarden, 1972), *Leerstellen* (Iser, 1994) ou encore *Spielraummerkmale* (Groeben, 1977).

interprétations divergentes. En ce sens, l'activité des lecteurs est comprise comme une coopération interprétative qui se déploie grâce à la mobilisation de leurs connaissances textuelles et encyclopédiques (extratextuelles) (Eco, 1985). Quant à Bredella (1989), il désigne cela par une participation du lecteur (*Mitwirkung des Lesers*). Nous nous appuyons sur Kast (1984) pour résumer le glissement de paradigme de l'interprétation des textes centrée sur le texte (PT de l'agir littéraire) vers une prise en compte de l'apprenant-lecteur (PA de l'agir littéraire) : « Der literarische Text ist nicht mehr etwas Statisches, Abgeschlossenes, das man richtig oder falsch versteht und interpretiert, weil die "richtige" Bedeutung im Text selbst enthalte ist, sondern etwas Dynamisches, Offenes, Prozesshaftes, das während des Leseaktes erst vom Leser konstituiert wird » (p. 10).

Le choix du modèle de Diehr et Surkamp (2015) réside dans le fait qu'il a, en plus d'être récent, l'avantage d'être construit sur la base de modèles antérieurs et de travaux relatifs à la compétence littéraire et de les avoir synthétisés. Suite au choc de l'enquête PISA en Allemagne de 2001, Hurrelmann (2002) a relancé la discussion sur la compétence de lecture (*Lesefertigkeit*) pour l'allemand langue première. Au-delà de la dimension cognitive, il est, selon, elle impératif de théoriser et de didactiser la notion de compétence de lecture en considérant aussi les dimensions motivationnelles, émotionnelles et interactives. Pour le domaine des langues étrangères, s'ajoutent les dimensions productive, langagière et interculturelle de différents modèles (Burwitz-Melzer, 2007 ; Hallet, 2009a). Précisons aussi que le modèle de Diehr et Surkamp (2015) a été élaboré pour le degré secondaire 1. Nous pensons toutefois que dans la visée d'un enseignement-apprentissage respectant une cohérence verticale dans le cursus scolaire et académique des apprenants, ce modèle peut par conséquent s'appliquer au niveau secondaire 2. De par ses différentes compétences mises en avant, il a l'avantage de différencier le traitement de l'objet littéraire en tenant compte de plusieurs dimensions (personnelle, textuelle et communicative).



Figure 13.1. Modèle de compétences littéraires dans l'enseignement des langues étrangères de Diehr/Surkamp, 2015, traduit par Fivaz

C'est sur cette base que Diehr et Surkamp (2015) modélisent les compétences littéraires selon trois compétences spécifiques : motivationnelle et attitudinale (*Motivationale und attitudinale Kompetenzen*), esthétique-cognitive (*Ästhetische und kognitive Kompetenzen*) et langagière-discursive (*Sprachliche und diskursive Kompetenzen*).

Nous nous appuyons sur l'article de Diehr et Surkamp (2015) pour expliciter ce modèle. Diehr et Surkamp rappellent que la disposition en cercle est motivée par la volonté de ne pas hiérarchiser ces trois compétences spécifiques qui ont toutes une importance égale dans l'apprentissage littéraire. Selon les besoins d'apprentissage des apprenants et les objectifs fixés, l'accent peut être mis sur certaines compétences, plus que d'autres, pouvant aussi s'articuler ou se combiner. Toutes les composantes

ne sont pas mesurables selon Diehr et Surkamp, en particulier celles relatives à la compétence motivationnelle et attitudinale. Toutefois, elles permettent de prendre en considération le travail littéraire en lien avec le sujet lecteur. Le fait de tenir compte de l'aspect subjectif dans la détermination des objectifs permet d'orienter les tâches selon les besoins et attentes et éventuelles difficultés des apprenants dans le but de les soutenir et de les rendre autonomes. D'où l'avantage d'une modélisation tenant compte de plusieurs aspects (personnel, textuel, communicatif) de façon à élargir toute la palette du travail littéraire et ainsi décomposer la notion de compétence en un maximum de composantes.

La compétence motivationnelle-attitudinale représente la dimension personnelle, subjective, de l'apprentissage littéraire et consiste à entrer dans un texte de façon individuelle selon les besoins et attentes des apprenants. Il s'agit de motiver et d'intéresser les apprenants à la lecture, de les engager dans la construction du sens et de maintenir leur envie de poursuivre la lecture en surmontant les obstacles de compréhension (*Frustrationstoleranz*) tant du point de vue du contenu que de la forme. Les textes littéraires ne faisant pas directement référence au monde réel mais créant un monde représenté, il est important de développer la capacité d'imagination et d'association des apprenants pour qu'ils puissent s'engager dans les textes tout en faisant des liens avec leur propre monde pour en apprécier tant le contenu que la valeur esthétique. Enfin, pour surmonter les éventuelles difficultés de compréhension des différences culturelles entre le monde textuel et celui des apprenants, la dimension interculturelle peut être développée : s'identifier à d'autres modes de vie, se confronter à d'autres perspectives, etc. pour ainsi confronter ses propres représentations et celles des autres (composante *interculturelle* de Puren (2016c).

Cette dimension met en avant des compétences personnelles propres à chaque apprenant.

La compétence esthétique-cognitive correspond plus particulièrement à la mobilisation du savoir littéraire et contextuel (dimension textuelle). L'apprenant doit s'appuyer sur ses connaissances et ses expériences (compétence *encyclopédique* d'Eco (1985)) pour pouvoir déterminer ce qui est suggéré dans les textes, émettre et vérifier des hypothèses, et se représenter le monde fictif à travers la formation de modèles mentaux. Si le travail sur les informations essentielles du contenu des textes littéraires (sens *littéral* de Besse (1988)) ne diffère pas tant des textes non littéraires (par exemple les réponses aux questions *qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?*), les informations véhiculées par les formes esthétiques des textes littéraires doivent être spécifiquement considérées, car elles sont porteuses de signification. En outre, la prise en compte des contextes culturel,

historique et social des textes littéraires jouent un rôle important dans la réception des textes littéraires. Il s'agit de reconnaitre des éléments de la culture étrangère, des valeurs, des modes d'actions ainsi que de créer des ponts interculturels. Cela peut être associé aux composantes *trans-*, *méta-* et *interculturelle* de Puren (2016c). Enfin, les apprenants devraient être en mesure d'examiner leur processus de réception ainsi que les lectures plurielles des textes de façon critique et réflexive (Hallet, 2006).

Nous retrouvons dans cette dimension une volonté d'un traitement du corpus littéraire orienté vers l'approche traditionnelle où les tâches analytiques centrées sur les textes sont mises en avant.

La compétence langagière-discursive (dimension communicative) est encore très peu considérée dans les recherches et l'enseignement de la lecture littéraire (Diehr et Surkamp, 2015) ; elle permet de faire le lien entre les activités langagières de réception et de production dans un rapport intégrateur où la lecture du texte s'oriente vers une intention productive. En d'autres termes, il s'agit de lire pour réaliser une tâche et non pas lire pour lire parce que l'enseignant l'a demandé. Les apprenants doivent en premier lieu développer leur capacité de compréhension des textes du point de vue des contenus. Pour ce faire, ils doivent mettre en œuvre des stratégies et techniques de réception (inférer des mots inconnus grâce au contexte, annoter un texte, chercher des mots dans un dictionnaire, etc.). Lors de cette phase de réception, le vocabulaire, les structures grammaticales et les tournures idiomatiques des textes littéraires sont parties intégrantes de l'apprentissage langagier propre au littéraire, qu'ils appartiennent au registre quotidien ou littéraire ; les apprenants doivent aussi apprendre à utiliser le registre esthétique de la langue et à l'intégrer dans leur répertoire de langue. S'en suit une phase de production où les apprenants sont invités à s'exprimer par oral et ou par écrit sur un texte littéraire en tenant compte des dimensions émotionnelle et critique ou encore en échangeant avec d'autres apprenants leurs expériences de lecture, leurs impressions ou leurs résultats d'interprétation en utilisant le vocabulaire littéraire travaillé. Cette capacité à produire d'autres textes et/ou produits en se basant sur les textes littéraires (*Anschlusskommunikation*) est mise en avant comme la possibilité d'interaction entre le texte et le récepteur par le prolongement des activités de réception (lecture du texte) grâce à des activités de production orale ou écrite. Nous relevons aussi que la dimension langagière et discursive relevant du courant communicatif est articulée avec une dimension intégrative des activités langagières de réception avec celle de la production par ce que Diehr et Surkamp (2015) désignent par *Anschlusskomunikation*. Dans ce sens, les apprenants développement une compétence communicative en lien avec l'objet littéraire.

Pour aller plus loin dans la médiation entre le monde francophone et germanophone concernant le discours didactique de l'objet littéraire, nous ajoutons une quatrième dimension dans le modèle proposé par Diehr et Surkamp (2015) dans la lignée des travaux de Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a) pour l'agir littéraire. En effet, dans une PA de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'agir de référence étant l'action sociale, nous complétons par conséquent le modèle de Diehr et Surkamp (2015) par une dimension socio-actionnelle. Elle consiste à développer une compétence d'action par des tâches orientées *projet* pour être en lien direct avec la situation sociale actuelle de l'agir.

Qui plus est, les compétences littéraires du modèle de Diehr et Surkamp (2015) peuvent être associées à trois types de relation proposées par Cicurel (1991), citées dans Morel (2012) que l'enseignant peut privilégier lorsqu'il met en œuvre l'agir littéraire dans ses classes : « la relation du lecteur au texte à travers les anticipations et hypothèses de lecture ; la relation du texte au lecteur avec les réactions personnelles du lecteur ; et la relation entre les différents apprenants-lecteurs à travers le travail de groupe (p. 144). »

Les compétences littéraires peuvent en effet s'articuler selon le type d'interaction entre le lecteur et le texte. Ainsi les dimensions centrées sur le sujet (*motivationnelle et attitudinale*) et celles centrées sur l'objet (*esthétique et cognitive*) peuvent s'agencer par l'anticipation du texte ou la formulation d'hypothèses sur le texte (objet) en partant de la perspective du sujet. En outre, la relation entre les apprenants complète le modèle de Diehr et Surkamp (2015) par une compétence collaborative s'intégrant dans la PA ayant pour but un agir social collectif (Puren, 2009b).

Pour le contexte helvétique, Froidevaux (2012b) est d'avis que tant que des modèles de la compétence littéraire auxquels les gymnases s'identifieraient n'existent pas, la réconciliation entre les gymnases et l'approche par compétences prônée par le CECR n'est pas prête de se faire. Pour notre part, nous pensons que le modèle des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015) peut faire office d'interface entre les gymnases et une approche par compétences. Premièrement, il se base sur une approche didactique de la lecture littéraire et se penche par conséquent directement sur des questions traitant de l'objet littéraire. Ensuite, il prend en considération plusieurs dimensions (personnelle, textuelle et communicative) de l'objet littéraire permettant un travail varié et différencié. Ces dimensions permettent en outre un enseignement-apprentissage d'une langue-culture centré sur l'apprentissage des apprenants développant leur compétence littéraire en adéquation avec une approche par compétences.

Nous allons plus loin en arguant que Diehr et Surkamp (2015) développent à travers ce modèle, en plus de notre proposition d'une dimension socio-actionnelle et de celle de Cicurel (1991), à savoir une dimension collaborative, une compétence littéraire orientée vers l'action ; les apprenants endossent véritablement le rôle d'« agents dans le champ social de la littérature » (Puren, 2015b, p. 23) par les différentes dimensions. Il ne s'agit plus de mettre l'accent sur la langue au début de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère et sur la culture (à un stade plus avancé de l'apprentissage) comme l'indique Puren (2012c). Dorénavant, il s'agit d'articuler dans un continuum les dimensions de la compétence littéraire pour considérer l'apprentissage littéraire dans toutes ses dimensions et ce, à tous les stades d'apprentissage d'une langue-culture étrangère. L'accent sur tel ou tel aspect se faisant selon les objectifs de la tâche ou du projet, en gardant à l'esprit que plus de dimensions variées sont engagées, plus le développement de la compétence littéraire sera efficace (Diehr et Surkamp, 2015).

En somme, le travail avec le corpus littéraire dans l'intention de développer une compétence littéraire tenant compte des dimensions personnelle, textuelle, communicative, socio-actionnelle et collaborative peut se résumer selon la formule de Kast (1994) : « Der Text muss den Jugendlichen etwas zu sagen haben, die Lektüre und die Arbeit mit dem Text muss ihnen Spaß machen, was durchaus nicht heißen muss, dass ihnen keine Anstrengungen abverlangt werden » (p. 11).

Dans la section suivante, nous précisons la dimension personnelle de la compétence littéraire en poursuivant le travail de médiation des cultures francophone et germanophone concernant l'objet littéraire. Pour ce faire, nous analysons la notion de *lecture littéraire*.

13.4 Lecture littéraire

Le modèle des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015) et particulièrement sa dimension personnelle représentée par la compétence *motivationnelle* et *attitudinale*, nous permet de faire le lien avec les travaux en didactique de la littérature du côté francophone. Si la notion *compétence littéraire* n'est pas développée comme dans le contexte germanophone, la *lecture littéraire* est une notion qui se construit depuis les années 1970 dans la lignée des travaux de la théorie de la réception de l'École de Constance (Iser, 1985 ; Jauß, 2007) proposant une alternative à la centration sur l'auteur et le texte dans l'activité littéraire (Dufays, 2011) et qui fait véritablement partie du champ de la didactique de la

littérature depuis les années 1990 (Daunay, 2007). Même si la *lecture littéraire* ne fait pas consensus, nous pouvons répertorier quatre conceptions dont trois qui ont permis de développer des modèles didactiques de l'activité interprétative (Dufays, 2002, 2011).

La première conception est celle qui met l'accent sur l'objet littéraire en mettant de côté la pratique sur cet objet (la lecture) ainsi que les récepteurs (les lecteurs). Il s'agit pour le lecteur de reconnaître la valeur littéraire de l'objet véhiculée par le sens attribué par l'instance de l'auteur. Dufays (2002) rappelle qu'il s'agit de la conception traditionnelle de l'enseignement de la littérature : d'un côté se trouve la littérature regroupant les grandes œuvres. De l'autre, la lecture est « souvent assimilée à un commentaire plus ou moins savant » (p. 3).

Les trois autres orientations marquent un déplacement de l'attention de l'objet vers l'activité de lecture selon trois modélisations en fonction de leur accent sur la distanciation, la participation psychoaffective ou le va-et-vient dialectique (Dufays *et al.*, 2015).

La lecture distanciée ou analytique (Tauveron, 1999) représente une lecture *savante*, *lettrée* (Detrez *et al.*, 1999). C'est en effet une lecture critique réalisée par un lecteur réflexif activant son instance intellectuelle pour interpréter un texte. Elle est considérée comme une lecture littéraire (Gervais, 1998) exploitant la littérarité du texte. Nous pouvons rapprocher cette deuxième conception à la dimension esthétique-cognitive de la modélisation des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015) qui met aussi en avant une activité lectorale analytique centrée sur l'objet littéraire.

Une autre direction s'observe dans l'activité lectorale impliquant fortement le lecteur. Elle est représentée par une lecture *participative* ou *subjective* (Rouxel et Langlade, 2004) caractérisée de *lecture ordinaire* (Detrez *et al.*, 1999). Contrairement à l'orientation dernière, celle-ci met en avant la subjectivité du lecteur dans le travail interprétatif de co-construction de sens. Le lecteur laisse ainsi libre court à son imagination et à sa réception spontanée. Cette orientation tend vers la compétence motivationnelle et attitudinale de Diehr et Surkamp (2015) par sa volonté de s'intéresser fortement sur le sujet lecteur.

Le dernier axe de modélisation de la lecture littéraire prend son ancrage théorique dans *La lecture comme jeu* de Picard (1986). Tout liseur se caractérise par une triple posture : le liseur (instance physique et sensorielle), le lectant (instance intellectuelle, rationnelle) et le lu (instance psychoaffective, émotionnelle). La lecture littéraire se réalise par le va-et-vient dialectique entre le lectant et le lu mettant ainsi en tension deux types de lecture. Cette conception est la plus partagée dans les

recherches actuelles en didactique de la littérature dans le monde francophone. Elle offre la possibilité de valoriser l'apprentissage littéraire et d'éviter les dérives d'orientation exclusive, c'est-à-dire objectiver à tout prix pour l'une (lecture distanciée, analytique, savante, lettrée) ou d'en rester au stade de l'émotion pour l'autre (lecture participative, subjective, ordinaire). De plus, dans une perspective d'apprentissage en vue de développer des compétences (Dufays, 2011) et plus particulièrement de développer une compétence littéraire, cette conception permet de structurer l'apprentissage au moyen de la conception de tâches permettant de prendre en compte des performances sans hiérarchiser l'une ou l'autre des orientations.

Cette orientation pourrait correspondre à la mise en interaction des deux compétences (motivationnelle et attitudinale, esthétique et cognitive) des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015). En effet, comme le suggèrent ces deux auteures, l'apprentissage littéraire articulant ou combinant plusieurs compétences permet de mieux développer la compétence littéraire.

Nous pouvons ajouter que la compétence langagière et discursive de Diehr et Surkamp (2015) a l'avantage de thématiser l'activité de production des apprenants, même si elle est sous-entendue dans les trois dernières conceptions de la compétence littéraire. Si la notion *lecture littéraire* du côté francophone insiste sur l'activité littéraire en tant que telle (lecture analytique *vs* lecture participative ou va-et-vient entre les deux), les compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015) mettent plutôt en évidence les différentes aptitudes (subjective, textuelle, communicative) du sujet lecteur.

Ce qui rapproche la *lecture littéraire* du monde francophone des *compétences littéraires* du monde germanophone est de considérer le lecteur comme acteur participatif à la signification du corpus littéraire. Contrairement à la PT de l'agir littéraire où seul l'objet texte est envisagé, reléguant ainsi l'apprenant à un rôle de reproducteur de sens dans l'activité lectorale, dorénavant le lecteur se démarque par son rôle actif et impliqué dans la construction du sens du corpus littéraire.

Cette intérêt grandissant en faveur d'un lecteur impliqué se traduit dans le domaine de la didactique du contexte francophone par la construction de la notion *sujet lecteur* depuis le colloque de Rennes en 2004 (Rouxel *et al.*, 2004). Pour Langlade (2007), le sujet lecteur se définit ainsi :

> Le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est

> un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît. (p. 72)

Nous l'avons vu, la PT de l'agir littéraire se centre sur l'objet littéraire, c'est-à-dire sur le corpus en tant que manifestation esthétique d'une certaine vision du monde par un auteur reconnu. La didactique de la littérature actuelle se base dorénavant sur les travaux des théories de la réception de l'École de Constance opérant un basculement épistémologique : le sujet lecteur est reconnu comme instance participative à la construction du sens d'un texte littéraire (Rouxel *et al.*, 2004 ; Ouellet, 2012 ; Sauvaire, 2013). En effet, la signification d'un texte littéraire n'est pas donnée par le texte mais relève de la coopération interprétative (Eco, 1985) de l'apprenant, véritable sujet lecteur.

Dufays (2013) relève que la notion de *sujet lecteur* jouit de différentes acceptations dans les travaux portant à son égard. Il constate premièrement une « conception normative d'un lecteur subtil, créatif, inspiré, qui, fort de sa culture et de sa finesse, s'insinuerait dans les blancs du texte pour le *co-créer* » (p. 84). Il ajoute que cette façon de considérer le sujet lecteur ne correspondrait qu'à un petit nombres d'apprenants en raison de sa posture « savante ». Deuxièmement, il note une conception *émancipatrice* qui « renverrait à l'idée d'un lecteur de "jouissance" (Barthes), déconstructeur (de Man), disséminateur (Derrida), transgressif (Bayard)… » (Dufays, 2013, p. 84). Il renforce son propos en arguant que cette posture ne peut encore moins correspondre à l'ensemble des apprenants au vu de son caractère sophistiqué attendu de leur part. Enfin, il voit en la troisième conception un intérêt didactique : « [c'est une] conception […] non normative : elle correspondrait à l'attitude du lecteur *ordinaire* effectif, considéré dans toutes ses réalisations, notamment celles qui relèvent de la participation affective, ce qui veut dire qu'un tel sujet lecteur pourrait très bien être *naïf* ou *faible* » (Dufays, 2013, p. 84).

Cette conception rejoint celle de Langlade (2007) dans le sens où c'est le lecteur effectif, tel qu'il est, qui est considéré à l'inverse d'un lecteur idéal ou théorique (Picard, 1986) sachant combler les blancs du texte. Autrement dit, considérer le sujet lecteur dans une conception non normative revient à prendre en considération le développement des compétences de la lecture littéraire des apprenants.

Dufays (2013) rappelle cependant que les lectures subjectives à elles seules ne suffisent pas : « [Elles] ne constituent qu'une étape de l'apprentissage : elles sont à la fois la base sur laquelle une lecture commune pourra s'élaborer et une occasion pour le sujet de s'approprier le texte en le reliant à sa propre histoire, mais leur didactisation exclusive conduirait à des apories » (p. 85). Le sujet lecteur qui se caractérise par une lecture

subjective du corpus littéraire représente donc la composante participative de la lecture littéraire (Dufays, 2013). Cicurel (1991) avance que le lecteur convoque une compétence linguistique et culturelle pour pouvoir interpréter un texte. C'est l'interaction entre ces deux compétences qui fait que le lecteur n'est plus passif mais actif. Elle s'appuie en outre sur la notion de *coopération* d'Eco (1985) pour montrer l'importance de l'interaction entre le lecteur et le texte. Mais, nous l'avons vu, il convient d'associer le sujet lecteur à une lecture plus distanciée, analytique, pour éviter les dérives interprétatives reposant uniquement sur une posture subjective. Ainsi, le va-et-vient dialectique entre une lecture littéraire participative et distanciative permettrait de tirer le meilleur parti d'une activité lectorale basée sur le développement d'une véritable compétence littéraire.

Pour ce faire, et en adéquation avec le développement d'activités langagières intégratives, la réception par la lecture du corpus littéraire peut s'associer à la production pour ainsi former des apprenants sujets lecteurs-scripteurs ou encore des sujets écrivants (Ahr, 2013 ; Bucheton, 1995, 2018 ; Ouellet, 2012 ; Sauvaire, 2013). L'activité lectorale ne se résume plus uniquement à l'activité de lecture dans le but de s'approprier des connaissances littéraires par les textes, mais permet d'articuler les activités de lecture aux activités d'écriture afin de développer une compétence littéraire.

Le sujet lecteur-scripteur fait écho dans la didactique de la littérature du monde germanophone par un enseignement orienté vers l'action et la production – *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* – du livre éponyme de Haas (2015) dont la visée est la suivante :

> Sein Hauptziel ist […] zuerst die Herstellung eines engen, intensiven Kontakts mit dem Text durch handelndes Reagieren auf ihn und produktives Agieren mit ihm – nicht aber primär eine bestimmte Erkenntnis oder Einsicht (die der Lernende natürlich schon besitzt und als Ziel vorgibt). Andererseits schließt er, wenn diese intensive auch affektive und emotionale Inbeziehungsetzung des Lesers mit dem Text erfolgt ist, wenn also Leselust, Lesemotivation, Lesestabilität aufgebaut sind, die strikt kognitive Analyse eines anderen Textes der gleichen Sorten, Thematik oder Gattung keineswegs aus. (p. 44)

Se basant sur les mêmes référents théoriques que la notion de lecture littéraire (théories de la réception de l'École de Constance), l'enseignement-apprentissage du corpus littéraire orienté vers la production (Delanoy, 2002; Haas, 2015; Kast, 1994 ; Koppensteiner, 2002 ; Portmann-Tselikas, 2001 ; Spinner, 1999, 2006 ; Ünal, 2010 ; Wicke, 2012) propose aussi de relier la lecture avec l'écriture dans une visée active basée sur la mise

en avant de la dimension personnelle tout en concervant la dimension cognitive et plus traditionnelle. Cela va dans le sens d'une construction de la compétence littéraire multidimensionnelle (personnelle, textuelle, communicative, socio-actionnelle et collaborative).

Nous ajoutons que les activités langagières de l'interaction et de la médiation sont prises en compte dans une perspective intégrative orientée vers le développement de la compétence littéraire. Ainsi, la lecture littéraire contribue à intégrer l'objet littéraire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères sans le sacraliser (MGT) ni le bannir (méthodologie structuro-globale audio-visuelle) mais en le considérant comme un objet digne d'apprentissage comme tous les autres objets et en tenant compte de manière décloisonnée toutes les activités langagières de communication incluse dans des tâches ou projets.

La centration de l'objet littéraire sur l'apprentissage et non pas sur l'enseignement peut être résumée par les propos de Dumortier (2009) :

> [L]es compétences ayant trait aux œuvres littéraires que les élèves devraient acquérir grâce à l'école et développer tout au long de la scolarité obligatoire ne sont pas celles … de leur professeur de français. L'une des toutes premières recommandations que je fais à mes étudiants est : *Ôtez-vous de la tête l'idée que vous formez ceux qui vous succéderont*. (p. 14)

Si les enseignants de langue sont des spécialistes de par leur parcours universitaire de l'objet littéraire, ils n'ont pas à former des apprenants futurs enseignants mais de futurs citoyens capables de garder un contact à distance et de proximité avec la langue-culture étudiée. Ces propos rejoignent ceux de Charles (2005) que nous avons cités dans la sous-section consacrée aux missions des gymnases vaudois : le gymnase n'a pas pour mission de former des « spécialistes des langues modernes » (p. 2), mais de doter les apprenants d'une culture générale et de faire en sorte qu'ils soient prêts à entrer dans n'importe quelle université ou dans le monde professionnel. Dans le même ordre d'idées, Morel (2014) avance qu'« il ne s'agit pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier » (p. 126). La *lecture littéraire* du monde francophone et la *compétence littéraire* du monde germanophone offrent ainsi des possibilités de concrétiser les buts éducatifs (missions) par des activités fixées par des objectifs d'apprentissage impliquant les apprenants.

Notre ancrage épistémologique se justifie par un caractère hétéroclite. Néanmoins, tous les champs théoriques convoqués se réunissent par le trait commun que l'enseignement-apprentissage se centre sur l'apprentissage et l'activité des apprenants.

Nous amorçons ainsi dans la section suivante la définition de la PA en la mettant en relief avec la AC pour montrer en quoi les enjeux didactiques, certes centrés sur les apprenants, sont différents.

13.5 Approche communicative vs perspective actionnelle

Dans la « PA en didactique des langues (…), on souhaite impliquer autant que possible un apprenant en langue étrangère dans une action réelle et socialisée » (Bemporad, 2019, p. 23). Les propos de Cicurel lors de son entretien avec Bemporad guident notre conception de l'enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire. C'est la raison pour laquelle nous l'inscrivons dans la perspective didactique actuelle dite *actionnelle* dans le sens qu'elle implique les apprenants.

Nous mettons en exergue quelques caractéristiques comparatives fondamentales de l'AC et de la PA pour montrer en quoi Puren (2014a) les considère comme opposées mais complémentaires.

Après avoir défini l'agir social de référence et explicité les référents théoriques sur lesquels se base la PA, nous poursuivons la définition de l'agir littéraire dans la PA en la différenciant tout d'abord de l'AC.

Nous pouvons partir du constat de Puren (2012b) :

> Ils [Les auteurs du CECR] opèrent bien *de facto* un passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action – tous les concepts clés du Cadre : compétence, contexte, activité langagière, texte, domaine, stratégie et bien sûr tâche sont ainsi définis par rapport à l'action (*cf.* p. 15–16) –, mais ils ne parviennent pas à se détacher de l'approche communicative, dont ils conservent l'essentiel des orientations, et de la terminologie. (p. 2)

Sur la base de ces propos, Puren (2014a) justifie la rupture entre les deux constructions méthodologiques. Il distingue en effet la PA de l'AC par cinq caractéristiques qu'il désigne par *gènes* pour montrer leur lien étroit avec l'agir social de référence correspondant (*cf.* table 13.1, p. 242).

Nous précisons que dans le même sens que Puren (2012b), le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) rappelle les éléments clés du CECR en précisant que « la perspective actionnelle s'inspire et va au-delà de l'approche communicative proposée au milieu des années 1970 » (p. 25).

Nous spécifions que même si Puren considère la PA en rupture avec l'AC, il souligne leur complémentarité par le fait que la communication aura toujours une place prépondérante dans la PA même si elle ne représente plus qu'un moyen au service de l'action.

Nous avons aussi choisi de remplacer dans la table (*cf.* 13.1) le terme *action* par *communication* dans la description des gènes de l'AC (*inchoatif*, *perfectif*, *ponctuel* et *langagier*) pour faire ressortir la différence centrale avec la PA axée non plus sur la communication mais sur l'action.

Les gènes de l'AC et de la PA se trouvent être dans un rapport « *inverse* […], et c'est ce qui permet de concevoir, entre les deux organismes méthodologiques, une relation forte assurée par des traits à la fois opposés et complémentaires » (Puren, 2014a, p. 8). Nous pouvons mettre en relation les deux premiers gènes de l'AC et de la PA. L'*inchoatif* et le *perfectif* expriment le début, respectivement la fin d'une intention communicative comme se présenter (*inchoatif*) ou prendre congé d'une personne (*perfectif*) qui est toujours nouvelle dans l'AC étant donné chaque nouvelle situation de communication différente ; de même que dans cette approche, la communication se termine toujours par une conclusion (*perfectif*). Le *répétitif* et l'*imperfectif*, au contraire, marquent l'action qui se reproduit et durent comme par exemple lorsque nous côtoyons des collègues dans la journée (*répétitif*), nos actions ne commencent ou ne s'achèvent pas complètement car elles s'inscrivent dans une continuité d'autres actions passées ou à venir (*durée*).

Table 13.1. Tableau comparatif des gênes de l'approche communicative et de la perspective actionnelle tiré de Puren (2014a) et adapté par Fivaz

Gènes	Approche communicative	Gènes	Perspective actionnelle
L'inchoatif	La communication est considérée à son début.	Le répétitif	L'action se répète plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années.
Le perfectif	La communication se termine complètement.	L'imperfectif	L'action a une certaine durée, ou du moins s'inscrit dans la durée.
Le ponctuel	La communication dure peu de temps.	Le duratif	L'action ne s'achève pas complètement (elle est toujours susceptible d'être reprise et/ou prolongée par la suite).
L'individuel	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le collectif	L'action se réalise collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres.
Le langagier	La communication prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Le langagier et le culturel	L'action mêle indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

Dans l'AC, le rapport de la communication est interindividuel où les échanges se font d'une personne à une autre. Dans la PA, l'action est sociale et s'effectue donc collectivement, c'est-à-dire selon toutes les personnes concernées ou en considérant leurs propres actions influençant l'action collective.

Enfin, l'AC privilégie le *langagier* dans l'interaction de situations de la vie quotidienne. La culture des apprenants n'est pas prise en compte puisque ce sont les actes de paroles liés à une situation de communication qui sont considérés. La PA quant à elle prend en compte non seulement

la dimension langagière mais aussi la dimension culturelle puisque l'action collective ne peut se réaliser qu'en fonction de chaque partenaire en tenant compte de leur culture différente dans le but de créer une culture d'action commune (Puren, 2014a).

Sur la base de ces cinq gènes comparatifs, nous appuyons la position de Puren distinguant clairement l'agir communicatif de l'agir actionnel, même si l'agir communicatif à toute sa place dans l'agir actionnel : d'une finalité, l'agir communicatif il ne devient qu'un moyen au service d'un agir visant l'action sociale.

Nous venons d'évoquer le passage de l'AC vers la PA. Nous poursuivons dans la section suivante par définir l'ancrage théorique sur lequel nous nous appuyons pour caractériser la PA.

13.6 Positionnement épistémologique de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle

La construction de l'*agir littéraire dans la PA* correspond à ce que nous désignons par l'*enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA*. Elle s'établit sur la revue de l'enseignement-apprentissage de la littérature dans une perspective historico-socio-didactique (Cuq et Gruca, 2017 ; Germain, 1993 ; Godard, 2015). Nous l'avons vu, l'objet littéraire évolue effectivement selon la cohérence interne des différentes méthodologies constituées (Puren, 1995, 2012a, 2016b, 2020a) qui elles-mêmes sont en lien direct avec les différentes situations sociales de référence.

Pour l'agir littéraire dans la PA, nous développons la notion d'*enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA*. Si nous parlons de notion, c'est par rapport à son caractère instable et controversé, puisque le traitement littéraire dans la PA prônée par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) ne fait pas l'objet d'un consensus (Delouis, 2008 ; Dobstadt et Riedner, 2011 ; Elmiger, 2016 ; Froidevaux, 2012b ; Perrenoud, 2003 ; Surkamp et Nünning, 2014). Rejeté par certains par rapport à son manque de prise en compte du caractère *littéraire* et sa recherche à tout prix d'une visée fonctionnelle, l'objet littéraire se réduirait à une uniformisation de l'enseignement et passerait à côté des valeurs que pourraient enseigner la littéraire, la formation d'un citoyen. D'autres, au contraire, sont d'avis, que la PA représente l'occasion de développer une compétence littéraire sur laquelle les enseignants peuvent s'appuyer pour agencer leurs séquences d'enseignement-apprentissage. Toutefois, il est à relever que le manque d'instruments méthodologiques

à disposition des enseignants, est à déplorer dans le CECR (Delouis, 2008 ; Elmiger, 2016).

Le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) tente de combler cette lacune. Ce complément considère, entre autre, de façon plus détaillée l'objet littéraire par la mise à disposition de nouveaux descripteurs (principalement dans la partie médiation) à son égard. Toutefois, Maurer et Puren (2019) critiquent fortement ce nouveau document qui ne résoudrait pas les insuffisances théoriques et pratiques de sa version antérieure. De plus, il ne tiendrait compte que de l'AC sans prendre en considération les apports pluriméthodologiques de la PA.

En outre, le « Complément PEL III [Portfolio européen pour les langues] pour l'enseignement de la littérature au gymnase »[124] (Hodel, 2017), cherche aussi à apporter des réponses didactiques et méthodologiques pour le traitement de l'objet littéraire, même si pour l'instant, il ne semble pas être utilisé dans les gymnases vaudois.

Dans la multitude des définitions et des approches théoriques de la perspective actionnelle du contexte francophone, nous avons opté pour l'approche de Puren (2002, 2006g, 2006e, 2012, 2012g, 2014g, 2015g, 2018d) pour diverses raisons. Premièrement, partant du CECR, document promulgué par la politique éducative suisse dans la stratégie de l'enseignement des langues tant au secondaire 1 (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2004a) qu'au secondaire 2 (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013), Puren propose d'exploiter dans une triple dimension (historique, sociale et didactique) ce que le CECR entend par perspective actionnelle. Deuxièmement, Puren s'est penché sur l'objet littéraire dans l'enseignement-apprentissage dans une perspective actionnelle. Enfin, sa conception de la perspective actionnelle, comprise comme *révolution didactique* (Puren, 2012c, p. 14) nous semble pertinente. En effet, il ne fait pas *tabula rasa* des méthodologies ou approches didactiques antérieures mais les prend en considération dans le but d'engager les apprenants dans des actions sociales de la meilleure façon possible. Cela correspond à notre conception que nous avons de la perspective actionnelle au service d'une didactique de l'implication des apprenants dépassant la construction méthodologique unique pour s'inscrire dans le paradigme de l'adéquation/addition (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a)

---

[124] Projet suisse mené entre 2013 et 2016 par la HEP Lucerne et mandaté par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), organe décisionnel et fédéral de l'éducation politique suisse.

répondant ainsi à un éclectisme (Puren, 1994). En effet, la conception de Puren de la PA permet aux enseignants, face à la complexité de leur métier, d'obtenir des réponses pluriméthodologiques permettant aux apprenants des développer leur compétence littéraire. Ce point de vue permet d'appréhender l'objet littéraire selon plusieurs angles didactiques et méthodologiques. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle Puren (2004, 2011) préfère *perspective* à *approche* actionnelle, employés comme synonymes dans le CECR. Il distincte ces deux termes ainsi :

> L'avantage décisif à mes yeux du concept de « perspective » par rapport à celui d'« approche », c'est qu'il marque bien le maintien nécessaire de cette diversité des outils aux mains de l'enseignant : par rapport à un objet complexe en trois dimensions (bonne métaphore que celle de la 3D pour toutes les « problématiques » – ou objets complexes de recherche – auxquels sont confrontés en permanence les enseignants), non seulement l'une ou l'autre de toutes les « perspectives » historiques peut se révéler la plus adéquate à un certain moment (cela dépend de ce que l'on veut faire avec qui, sur quoi, pour quoi et dans quel environnement), mais c'est le mouvement même de passage de l'une à l'autre qui permet d'appréhender et de gérer la complexité […].
>
> Pour reprendre l'exemple de la culture, la maîtrise de la problématique culturelle dans toute sa complexité suppose que l'on soit capable de passer d'une perspective (*trans-*, *méta-*, *inter-*, *pluri-*, ou c*o-culturelle*) à une autre, en les sélectionnant, articulant ou combinant en fonction de son public, de ses objectifs et de son environnement de travail. (Puren, 2011, p. 9)

Puren (2012c) propose de distinguer deux versions de la perspective actionnelle, de valeur égale et complémentaire, que les enseignants peuvent choisir, articuler ou combiner. D'une part, une version *faible* où le corpus littéraire répond à une logique *documentation* pour la réalisation d'activités pédagogiques au sein de la classe, qu'il considère comme « une action scolaire sur les textes » (p. 7–8). Cela s'observe par la réécriture d'un chapitre d'un texte dans une autre perspective ou dans un autre média ou encore dans des activités plus traditionnelles d'analyse et d'interprétation de textes. D'autre part, une version *forte* dans laquelle « l'action des élèves va être une action sociale par les textes » (p. 7–8), c'est-à-dire renvoyant à la société extérieure de la classe. Il exemplifie cela notamment par la réalisation de premières de couvertures ou la rédaction de critiques littéraires. Cette dernière version déploie tout son potentiel dans la pédagogie de projets et représente la version par excellence de la PA permettant aux apprenants de devenir des acteurs sociaux.

Quant à la version *faible*, elle peut être considérée comme intermédiaire. Elle se situe en effet sur le continuum de l'agir littéraire dans la PT reposant uniquement sur l'objet texte et l'agir littéraire dans la PA dans sa version *forte* basée sur des actions sociales littéraires à accomplir

ayant pour but de former un citoyen. Dans cette dernière version, l'enseignant peut conceptualiser des activités pédagogiques basées sur l'analyse de textes (version *faible* correspondant à une micro-tâche constituées de plusieurs activités) qui s'inscrivent dans un projet social (macro-tâche), par exemple un débat littéraire ou une vidéo booktube[125].

D'un point de vue méthodologique (agir d'apprentissage de l'agir littéraire), le développement des compétences s'inscrit dans une perspective actionnelle prônée par le CECR encourageant un enseignement-apprentissage basé sur la réalisation de tâches (Conseil de l'Europe, 2001). Cela se traduit par la conception de tâches de lecture articulant les activités langagières de réception avec celles de production, interaction et médiation dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001).

Dans le contexte germanophone, la posture épistémologique vis-à-vis de la PA est différente de celle de Puren. Elle se situe dans la continuité de l'AC (Delouis, 2008). Nous prenons toutefois appui sur les travaux développant une approche orientée vers la production que nous avons mise en relation avec la lecture littéraire. Cette orientation permet de faire le lien avec l'approche intégrative des activités langagières relative à la lecture littéraire en proposant aux apprenants des tâches reliant des activités de réception, production, interaction et médiation. Pour l'objet littéraire, nous avons vu que plusieurs modèles de la compétence littéraire ont été développés, mais que nous nous basons sur celui de Diehr et Surkamp (2015) étant donné qu'il reprend plusieurs éléments des modèles précédents et qu'il a l'avantage d'être récent (*cf.* figure 13.1, p. 231). Enfin, ce modèle permet, comme nous l'avons vu, en interaction avec les travaux de la didactique de la littérature du monde francophone, de dégager plusieurs dimensions de la compétence littéraire.

Pour notre part, nous considérons la PA du CECR comme un moyen, une ébauche pour une réflexion de la didactique des langues dans la lignée des travaux de Puren. Nous envisageons la PA comme une avancée de l'AC. Les « [d]ifférentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures » (Puren, 2016a) peuvent montrer, par les diverses directions premières de la tâche, cette avancée : la PA, par son orientation *projet* mise en avant, offre la possibilité de sélectionner, articuler et combiner toutes les autres orientations pour accomplir le projet en question ; l'orientation *communication* privilégiée de l'AC garde toute son

---

125 Constitué des deux mots anglais « book » et « tube » le booktube fait référence aux vidéos YouTube et représente un canal approuvé par les adolescents pour parler de livres.

importance dans la PA puisque celle-ci s'appuie sur la communication pour réaliser des actions scolaires ou sociales.

Toutefois, concernant l'élément de rupture, nous nous situons dans la continuité des travaux de Puren (*cf.* bibliographie) considérant que l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage ne sont pas neutralisés dans la PA comme dans l'AC. La simulation représentée par la tâche de référence de l'AC rompt en effet cette distinction. Dans l'AC, les apprenants apprennent à communiquer (agir d'apprentissage) comme s'ils étaient déjà des usagers (agir d'usage), mais le contexte classe étant très différent du contexte social, la communication ne peut s'établir que par la simulation. Dans la PA, au contraire, l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage sont différenciés. Les apprenants apprennent en effectuant des tâches réalistes et non simulées dans l'intention de réaliser par la suite des actions sociales proches des tâches pratiquées en classe. Concernant la communication dans la PA, elle n'est plus une fin mais un moyen au service d'une action sociale : les apprenants apprennent par la communication pour réaliser des actions sociales et n'apprennent plus pour uniquement communiquer ; la communication n'est plus qu'une composante de l'agir d'apprentissage dont la finalité réside dans des actions à but social. Pour notre contexte de recherche, l'action sociale se définit par l'activité littéraire telle qu'elle se présente dans la société : organisation de concours littéraires (sélectionner le meilleur livre), conception de quatrième de couverture (déterminer la thématique et donner l'envie de lire), interview d'un auteur (problématiser un texte ou toute l'œuvre d'un auteur pour en définir une ligne conductrice de l'interview), etc.

Enfin, la logique d'action de l'agir littéraire dans la PA, permet de concevoir l'entrée didactique non plus par le texte canonique (MGT), document (MA) ou support (AC) littéraire comme dans la PT mais par la tâche (Puren, 2001), véritable transformation didactique. Ainsi, dans la PA il ne s'agit plus de choisir le bon texte littéraire à lire et expliquer, mais de concevoir des tâches ou projets pédagogiques (version *faible*) ou sociaux (version *forte*) permettant de traiter le corpus littéraire dans l'intention de développer chez les apprenants une compétence littéraire et non plus uniquement un savoir littéraire.

Comme le rappelle Hafner (2004), la « Literaturinterpretation » (p. 41) est une activité d'une grande importance dans les gymnases suisses. Son article paru dans la revue « Gymnasium Helveticum » (2004) initia, pour le contexte suisse du moins, une réflexion sur la compétence littéraire en lien avec la PA prônée par le CECR. Il faudra attendre plus de dix ans pour que cette réflexion se réalise didactiquement sous forme d'un guide pour les enseignants nommé « Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase » (Hodel, 2017) complétant ainsi les lacunes

des descripteurs du CECR concernant le traitement des textes littéraires. Rappelons aussi la parution du volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) précisant les descripteurs concernant le traitement de l'objet littéraire. Toutefois, en Suisse romande, nous avons vu que le champ de la didactique des langues étrangères est en construction. C'est la raison pour laquelle, nous nous tournons vers le contexte qui exerce une grande influence sur l'éducation romande ou du moins vaudoise – celui de la France – comme nous l'avons indiqué lorsque nous évoquions les particularités de l'éducation suisse (*cf.* sect. 7.1, p. 105).

Dans la section suivante, nous examinons de plus près comment se déploie la PA dans les pratiques gymnasiales du canton de Vaud.

13.7 Gymnases vaudois et perspective actionnelle

Dans notre contexte gymnasial vaudois, l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire s'inscrit plutôt dans une PT. Les apprenants sont souvent amenés à lire chaque semaine une partie du corpus littéraire et à répondre à des questions qui ne sont pas liées à une tâche, mais à une vérification de compréhension du contenu. Puis, après discussion, ils réalisent directement la macro-tâche d'explication de texte sur la base des explications frontales de l'enseignant sans forcément passer par différentes étapes différenciées et progressives composées de micro-tâches. En cela, nous pouvons constater plutôt un développement de connaissances que de compétences puisque les apprenants s'appuient sur les propos de l'enseignant pour expliquer le corpus littéraire.

De plus, nous observons aussi souvent une confusion entre les moments d'apprentissage et d'évaluation sommative, ce qui renforce selon nous la nécessité de thématiser cette différence ainsi que des différentes formes d'évaluation. Dans une logique d'apprentissage, l'évaluation signifie selon De Ketele (1980), cité par De Ketele *et al.* (2007) « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision. » (p. 114). Elle peut intervenir lors de plusieurs moments distincts (Gérard et Roegiers, 2009) comme l'évaluation diagnostique se situant avant l'apprentissage, l'évaluation formative, en cours d'apprentissage, et l'évaluation sommative, en fin d'apprentissage. Ce qui distingue toutefois le moment de l'évaluation (diagnostique, formative ou sommative) de l'apprentissage est que la première est une action sur la seconde. Dans notre expérience d'accompagnement, nous avons rarement rencontré l'évaluation diagnostique, peu l'évaluation formative mais souvent l'évaluation sommative.

L'évaluation durant le processus d'apprentissage est souvent le résultat de corrections communes de questions sur la tranche de lecture hebdomadaire. Dans ce sens, nous ne pouvons pas parler d'évaluation formative puisque ce n'est pas le processus de lecture qui évalué mais le résultat. On ne peut donc pas véritablement parler d'apprentissage mais plutôt de vérification de la lecture sous la forme de questions.

Une autre pratique courante que nous avons rencontrée est le recours au questionnaire hebdomadaire sur la tranche de lecture puis à fin de la lecture du texte littéraire une évaluation sommative ; il s'agit d'une production écrite sous forme d'explication de texte. Si, comme nous l'avons vu, le premier type d'activité se résume à contrôler la lecture des apprenants, prétextant un soutien à la lecture, le deuxième type d'activité sous forme de rédaction d'une analyse de texte n'est pas en cohérence avec l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011). En effet, il y a un décalage entre le type d'activités réalisées durant les séquences d'enseignement-apprentissage et le type d'activité demandée pour l'évaluation sommative, rendant la comparaison des activités impossible puisqu'il ne s'agit pas des mêmes qui sont traitées. Répondre à des questions n'engage effectivement pas les mêmes processus cognitifs que de produire une analyse de texte.

Ajouter l'activité d'évaluation à la palette des micro-tâches de l'explication de texte permettrait sans doute de différencier les étapes d'apprentissage et d'évaluation pour être plus en cohérence avec l'alignement curriculaire.

Table 13.2. Caractéristiques des pratiques dans les gymnases vaudois *vs* de la perspective actionnelle

Agir littéraire dans les gymnases vaudois	Agir littéraire dans la perspective actionnelle
Focus sur le corpus littéraire (point de vue de l'auteur)	Focus sur l'interaction entre le lecteur et le corpus littéraire
Perspective de l'enseignant (frontale)	Perspectives plurielles (collaboration)
Connaissances	Compétences
Activités isolées	Tâches
Lecture suivie de chapitres	Lecture orientée (objectifs)
Evaluation désalignée	Evaluation alignée

La table 13.2 illustre les caractéristiques des pratiques relevées dans les gymnases vaudois en comparaison avec celle d'un agir littéraire dans la PA.

Malgré un enseignement-apprentissage de l'objet littéraire fortement ancré dans la PT, nous observons des pratiques prenant en compte la PA. Plus précisément, nous rencontrons des pratiques s'intégrant dans une version *faible* de la PA (Puren, 2012c) où il s'agit de proposer des tâches scolaires aux apprenants : présentation orale d'une thématique d'un texte littéraire, rédaction d'une critique littéraire, réécriture complète ou d'un passage d'un texte littéraire dans un autre genre comme une bande dessinée. Tous ces exemples ont en commun que l'entrée didactique s'opère par la tâche et non plus le corpus littéraire.

Nous pouvons ajouter que ce type de tâches est souvent réalisé en complément au traitement de l'objet littéraire dans la PT. Il est en effet rare que le traitement didactique de l'objet littéraire soit conçu sous forme de tâches ; il est plutôt organisé autour du corpus littéraire : sélection puis lecture d'un texte avec un questionnaire à l'appui, discussion en classe et/ou exposé d'apprenants sur le passage à lire puis évaluation écrite sous forme d'explication de texte.

Les tâches actionnelles s'effectuent souvent en aval d'un traitement plus traditionnel et peuvent être considérées par les enseignants comme une récompense à un travail plus abstrait intervenant en fin de parcours analytique du texte représenté par l'explication de texte.

La version *faible* de la PA semble être un compromis ou du moins une piste didactique et méthodologique à approfondir pour traiter le corpus littéraire dans la PA dans les gymnases vaudois. En lien avec l'examen de maturité, qui a pour tâche principale l'explication de textes, l'enseignement-apprentissage ne peut faire fi de la tâche d'explication de texte pour être en lien avec l'alignement curriculaire. Il s'agit plutôt de l'intégrer dans le nouvel agir social, à savoir la rendre significative dans des tâches ou projets littéraires comme la critique littéraire par exemple.

Dans la section suivante, nous poursuivons la discussion concernant la tâche de l'explication de texte ; le but étant d'actualiser sa pratique pour la rendre plus actionnelle.

13.8 Explication de texte actionnelle

Puren (2000) propose de décomposer la « *macrotâche* [explication de texte] d'une complexité énorme » (p. 2) par un modèle d'analyse de sept tâches (Puren, 2006b) complété par trois tâches supplémentaires pour en compter dix dans une version ultérieure (Puren, 2012d, 2018b). Il s'agit des tâches suivantes : *se préparer*, *repérer*, *analyser*, *interpréter*, *réagir*, *juger*, *comparer*, *extrapoler*, *transposer* et *prolonger*. Ce modèle d'« analyse

actionnelle de l'explication de textes littéraires » (Puren, 2006b, p. 13) correspondant au traitement de la macro-tâche de l'explication de textes dans la version *faible* de la PA. L'intention réside dans l'actualisation de cette macro-tâche originaire de la MA dans un agir au travers de tâches scolaires impliquant plus intensément les apprenants à chaque étape et éviter la dérive suivante :

> [L]'un des effets pervers des explications de textes *complètes* lorsqu'elles sont reproduites à l'identique, […] est qu'elles sont de ce fait complexes et que la plupart des élèves ne parviennent pas à s'approprier globalement l'ensemble des compétences en jeu, quel que soit le nombre d'années d'entraînement. (Puren, 2006b, p. 16)

Nous examinons tout d'abord la première (*se préparer*) et la dernière (*prolonger*) qui sont typiques d'un agir littéraire dans la PA (Puren, 2012d) ; d'une part leur activité se dirige plus directement vers le sujet lecteur en le préparant à la lecture du corpus littéraire. D'autre part, l'intention de lecture est centrée sur la production langagière dans l'activité de prolongation du texte, articulant étroitement le travail en réception et en production. En cela, ces deux activités se distancient de l'intention unique portée sur le corpus littéraire dans la MA. Pour l'activité de préparation, il s'agit de mettre les apprenants en condition de réception pour faciliter la compréhension du corpus en les préparant à la thématique, aux structures langagières et au type de texte. Quant à l'activité de prolongation, elle permet de valoriser la lecture du texte en mobilisant certains contenus ou certaines formes esthétiques pour les réinvestir dans la réalisation d'une tâche comme la production d'un autre texte.

Pour les tâches directement en lien avec la MA, Puren (2006b, 2018b) relève les tâches d'analyse, d'interprétation et d'extrapolation. En effet, dans la tâche d'analyse, les apprenants sont invités à déchiffrer le corpus littéraire en mettant en relation ses éléments intratextuels (définir les différentes actions des personnages, identifier les différentes instances narratives, lister les différents registres de langage, etc.). Quant à la tâche d'interprétation, les apprenants expliquent un corpus littéraire en convoquant des éléments extratextuels issus de leur connaissance encyclopédique (définir le contexte historique d'un texte, hiérarchiser les classes sociales des personnages, expliquer un événement culturel du texte, etc.). À l'inverse, la tâche d'extrapolation permet aux apprenants d'expliquer la réalité de la culture étudiée à partir des éléments du corpus littéraire et ainsi de développer leur compétence encyclopédique (définir une époque historique, caractériser un type de société, distinguer différentes cultures, etc.).

La tâche de réaction se distingue de celle de jugement par le fait que réagir à un corpus littéraire relève de l'ordre de l'avis subjectif dirigé par ses émotions, impressions et sentiments personnels (formuler oralement une réaction spontanée, représenter visuellement une impression, dire si nous aimons ou pas un personnage) alors que le jugement est plus objectif et fait appel à une argumentation raisonnée (formuler oralement un avis à l'aide d'arguments, évaluer un corpus littéraire en fonction de critères, justifier pourquoi on apprécie un texte, etc.).

Pour la tâche de comparaison, les apprenants doivent mettre en relation des éléments tirés du corpus littéraire (issus de l'analyse), ou hors du texte (issus de l'interprétation ou de l'extrapolation) avec les données qu'ils disposent déjà dans leur propre culture, dans la culture étudiée ou dans d'autres cultures (caractériser des personnages, mettre en lien la thématique d'un corpus littéraire avec un problème social, comparer leur interprétation avec la littérature secondaire, etc.).

Enfin, la tâche de transposition s'opère lorsque les apprenants appréhendent un corpus littéraire en intégrant dans leur propre culture des éléments intratextuels ou extratextuels (se mettre à la place d'un personnage, mettre en scène un passage en tenant compte des codes culturels de sa culture, mettre en lien la représentation philosophique d'un texte avec sa propre culture, etc.).

Ces tâches sont toutes parties constitutives d'une explication de texte à la française issue de la MA sauf celle de préparation, de jugement et de prolongement qui n'apparaissent pas dans la version de Puren (2006b). Comme nous l'avons mentionné, les tâches de préparation et de prolongement sont plutôt des tâches de l'analyse de texte dans la PA que dans MA. Elles impliquent tout d'abord les apprenants dans la conception[126] de l'action qu'ils devront réaliser (préparation). Enfin, le prolongement permet le travail des activités langagières de production, interaction et médiation à la suite de la réception du corpus littéraire dans une logique intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001) de développement de la compétence littéraire.

[126] Lorsque nous avons défini l'« agir » (*cf.* sect. 8.2, p. 121), nous avons repris la distinction que Puren fait entre la *préparation* (étayage au niveau des formes et du contenu de la tâche à réaliser) et la *conception* consistant à une méta-cognition sur la tâche ainsi que les tâches partielles à réaliser débouchant sur une redéfinition potentielle des objectifs, des activités et des finalités selon les réflexions communes par les apprenants.

Quant à l'activité de jugement, dans sa version de 2018, Puren a trouvé plus opportun de différencier la réaction qui est subjective du jugement qui est plutôt de l'ordre de l'objectif.

En outre, ces activités offrent la possibilité de subdiviser la macro-tâche de l'explication de texte en plusieurs micro-tâches ; cela permet ainsi de spécifier et différencier le travail sur les textes littéraires de manière progressive tout en développant la compétence littéraire clairement observable et évaluable par des activités concrètes. Précisons que dans sa dernière version de 2018, Puren ajoute qu'il faudrait compléter les différentes micro-tâches de l'explication de texte par l'activité évaluation. Nous rejoignons sa remarque comme nous l'avons indiqué ci-dessus à la suite du manque de cohérence entre les activités d'apprentissage et d'évaluation dans les pratiques d'enseignement gymnasial du canton de Vaud. Dans une logique d'alignement curriculaire où l'évaluation est un élément clé, il est en effet primordial de l'intégrer dans les activités des apprenants pour être en cohérence avec les objectifs et les séquences d'enseignement-apprentissage.

Nous voyons dans ce modèle d'analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires un lien direct avec le modèle des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015). Si l'explication de textes représente une tâche développant clairement la dimension esthétique-cognitive de la compétence littéraire (par les tâches d'analyses, interprétation et d'extrapolation par exemple), la dimension langagière-discursive se retrouve dans la capacité à prolonger l'explication de textes dans un autre genre discursif (tâche de prolongement). Finalement, la dimension personnelle est exploitée dans les tâches de préparation, réaction, jugement et prolongement. Les apprenants sont en effet réellement impliqués personnellement dans la conception de la tâche à réaliser (*préparation*), dans la marge de liberté pour la tâche de prolongement ou encore dans la prise de position subjective (réaction) ou objective (jugement).

Enfin, nous sommes d'avis que cette typologie de tâches actionnelles concernant l'explication de textes est un moyen d'actualiser l'explication de texte et de préciser pragmatiquement ce que *comprendre un texte littéraire* signifie dans les plans d'études du canton de Vaud. L'explication de texte a en effet toute sa place dans l'enseignement-apprentissage qui ambitionne aussi le contact à distance avec les langues-cultures étrangères étudiées, car même si l'agir social de référence consiste en la réalisation d'action sociale, la composante *méta-culturelle* (Puren, 2006b) est essentielle pour la bonne conduite de tâches ou projets pédagogiques ou

sociaux[127]. Il est dès lors essentiel de faire de cette macro-tâche traditionnelle une tâche actionnelle qui fait le plus sens pour les apprenants en la décomposant en plusieurs activités de façon progressive. Cela revient à l'actualiser dans une pédagogie intégrative des activités langagières prônant le développement d'une compétence littéraire.

Si l'explication de texte représente une façon de traiter l'agir littéraire dans la PA, nous voyons dans la section suivante que la tâche scolaire représentative n'est pas forcément l'explication de texte. Nous examinons donc cette composante de l'agir littéraire dans la section suivante (*cf.* 13.9.9, p. 270) en lien avec les dix autres composantes de l'agir d'apprentissage de l'objet littéraire dans la PA.

13.9 Agir d'apprentissage

Nous poursuivons l'explication didactique des onze composantes de l'agir d'apprentissage de la PA concernant l'objet littéraire. Contrairement aux chapitres précédents, nous décomposons chaque composante l'une après l'autre. Ce choix se justifie par notre question de recherche portant sur la signification de la PA par les EE basée sur l'agir littéraire se caractérisant de composantes sociale (agir d'usage) et didactique (agir d'apprentissage).

13.9.1 Logique de traitement du corpus littéraire

Nous avons vu que Puren (2012c, 2014d, 2018a) distingue deux orientations de la PA, une *faible* (logique *documentation*) d'une *forte* (logique *sociale*). Il précise qu'il n'y a pas une version meilleure que l'autre. Il s'agit plutôt de les sélectionner, articuler et/ou combiner selon les intentions didactiques.

Les deux logiques actionnelles s'opposent aux logiques antérieures. Contrairement aux trois autres logiques, elles ont comme entrée didactique non plus le corpus littéraire (texte, document ou support selon la construction méthodologique) mais l'action au moyen des tâches que les apprenants effectuent en classe. Autrement dit, l'agir littéraire dans la

---

[127] Puren (2012c) distingue les tâches ou projets pédagogiques des tâches ou projets sociaux selon la version *faible* ou *forte* de la PA que nous traitons dans la sous-section 13.9.1, p. 254. Pour résumer, la tâche ou le projet pédagogique consiste en une action sur les textes alors que la tâche ou projet sociale consiste en une action par les textes.

PA se concrétise par la réalisation de tâches ou de projets. Ainsi, ce n'est plus le corpus littéraire qui est au centre de l'intention didactique mais la tâche ou le projet. Dans une logique actionnelle, ce qui est mis en avant, ce n'est plus une compétence liée aux savoirs littéraires (logique *littéraire*), aux explications de textes (logique *document*), ni une compétence communicative (logique *support*) mais une compétence informationnelle (Puren, 2009a). Dans cette conception, il s'agit de repérer du corpus littéraire uniquement les informations qui sont utiles (opération d'extraction) pour ensuite pouvoir réaliser l'action finale (opération de mobilisation). Ajoutons que contrairement à la MA, où ces deux opérations s'effectuent simultanément, elles se déroulent dorénavant successivement dans une logique progressive.

Le travail consiste donc à éliminer l'information non pertinente avant de repérer les informations pertinentes et manquantes en lien avec la tâche à réaliser. Durant cette phase de réalisation, les apprenants mobiliseront les informations de la réception du corpus littéraire et éventuellement l'information manquante.

Selon la logique actionnelle mise en avant – *documentation* ou *sociale* – la compétence informationnelle se traite différemment. Nous examinons à présent ce qui différencie ces deux versions.

Pour l'orientation *faible*, c'est l'« action scolaire sur les textes » (Puren, 2012c, p. 7) qui est mise en évidence. Cette façon d'envisager le traitement de l'objet littéraire est comme le rappelle Puren, *classique*, prenant ses sources dans les méthodologies actives ou des pédagogies actives de la fin du 19ème siècle :

> Il s'agit d'impliquer et de mobiliser fortement les élèves **sur** des textes littéraires (c'est-à-dire à partir et à propos de textes existants, comme dans l'explication de textes classique, ou encore pour des textes nouveaux à produire), que ce soit en lecture, en écriture et/ou en interprétation. (Puren, 2012c, p. 7)

Même s'il s'agit d'engager les apprenants par une entrée par tâches dans des activités langagières de réception, de production, d'interaction ou de médiation, l'agir littéraire reste centré sur la littérature, véritable catalyseur d'activités typiquement scolaires que Puren (2012c) nomme « projet pédagogique ». Toutefois et contrairement à l'agir littéraire dans la PT, les textes littéraires répondent à une logique *documentation*, c'est-à-dire qu'ils n'aspirent pas à une exploitation didactique exhaustive ; ils sont traités de manière partielle en fonction de la tâche à accomplir. Puren (2012c) mentionne à ce sujet les ateliers d'écriture ou de réécriture où les apprenants sont invités à changer de perspectives, de genre par exemple.

Il indique aussi des représentations théâtrales ou encore les apprenants qui prennent en charge le questionnement d'un texte. Dans tous ces exemples, l'orientation de lecture des apprenants se fait selon la tâche qu'ils ont à accomplir. À l'opposé de la PT, le corpus littéraire n'est plus le point de départ de l'intention didactique où il est question de traduire (MGT), d'expliquer (MA) ou de communiquer (AC). Il s'agit dorénavant d'orienter la lecture des apprenants de telle sorte qu'ils puissent réaliser la tâche demandée, ce qui implique que les éléments textuels de contenu ou de la forme qui ne sont pas pertinents pour la tâche ne sont pas pris en considération dans le traitement du corpus littéraire. L'agir littéraire passe d'une lecture orientée texte (PT) vers une lecture orientée tâche.

Quant à la deuxième logique actionnelle, la logique *sociale*, Puren (2012c) la définit ainsi :

> [L]'action des élèves va être une action sociale par les textes, « sociale » étant entendu ici comme renvoyant à la société extérieure à la classe et non à la classe et à l'environnement scolaire, que celui-ci soit physiquement plus ou moins proche (l'établissement, les parents d'élèves, …) ou lointain (d'autres élèves d'autres classes, en France ou à l'étranger). Il est difficile d'envisager la mise en œuvre d'une telle orientation sans faire appel à la démarche de projet. (p. 8)

Comme pour la logique précédente (*documentation*), la logique *sociale* a pour entrée didactique la tâche. Néanmoins, ce ne sont plus les textes qui sont au service de la tâche mais l'action sociale issue du champ littéraire qui est au service des textes. Dans le rapport fin-moyen, l'homologie est maximale entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage :

les apprenants sont de véritables « *agents* dans le champ social de la littérature » (Puren, 2012c, p. 8) et réalisent dans cette logique non plus un *projet pédagogique* mais un *projet social* (Puren, 2012c). Il leur est demandé en classe d'agir comme dans la société extérieure en résolvant des actions sociales. Ci-dessous, les exemples[128] qu'il cite en lien avec la logique *sociale* :

1. conception de premières de couverture,
2. rédaction de quatrièmes de couverture,
3. sélection de « bonnes feuilles »[129],

[128] Nous avons ajouté la numérotation pour faire référence plus facilement aux exemples.

[129] Dans le domaine de l'édition, il s'agit de passages de textes sélectionnés pour la promotion d'un livre.

4. rédaction de critiques (dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs,…),
5. réalisation de revues de presse,
6. organisation de campagnes de lancement,
7. interviews d'auteurs, de critiques littéraires (à distance ou en présentiel),
8. organisation de débats publics,
9. organisation de prix littéraires […],
10. organisation d'une « fête de la littérature / de la poésie / du roman / du théâtre, … »,
11. activités professionnelles et éditoriales de traduction (Puren, 2012c, p. 8–9)

Nous ajoutons aussi l'action sociale en vogue chez les adolescents depuis quelque temps sur Youtube, à savoir le *booktubing* qui leur permet de présenter un livre. Enfin, nous rappelons les cercles de lecture permettant une alternative moins ambitieuse aux débats littéraires plus complexes.

Toutes ces actions proviennent du champ social de la littérature et engagent les apprenants dans des actions sociales autour du corpus littéraire. En outre, nous constatons que ces exemples d'actions sociales représentent toutes des macro-tâches. Pour certaines il s'agit même de projets (*cf.* 5., 6., 8. 9. et 10.). Puren (2014d) avance que la grande variété des projets littéraires permet d'intégrer plusieurs logiques documentaires afin de concrétiser le projet en question. Si nous prenons l'exemple du booktubing, nous imaginons que ce projet littéraire intègre potentiellement toutes les logiques littéraires dans les intentions didactiques suivantes :

– Logique *littéraire* : détermination du contexte historique, social et littéraire du corpus littéraire choisi.
– Logique *document* : analyse approfondie de certains passages pour en expliquer une problématique lors de la présentation filmée.
– Logique *support* : communiquer ses résultats de recherche en relation avec le genre booktubing.
– Logique *documentation* : choisir des extraits du corpus littéraire servant d'exemplification lors de l'enregistrement du booktubing
– Logique *sociale* : production du booktubing

La logique *sociale* permet en fin de compte de faire de la classe une « microsociété […] partie intégrante de la société dans son ensemble »

(Puren, 2012c, p. 11) en engageant les apprenants comme des acteurs sociaux au travers de la réalisation d'actions réelles[130].

Les deux logiques actionnelles marquent un tournant dans la façon de traiter le corpus littéraire. Que les actions soient scolaires (logique *documentation*) ou sociales (logique *sociale*), elles représentent le motif de l'agir littéraire. De plus, la logique *sociale* permet d'intégrer toutes les logiques documentaires (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) dans une véritable pédagogie de projets où les différentes logiques peuvent s'articuler et/ou se combiner selon les besoins de l'action sociale.

Du côté germanophone, Nünning et Surkamp (2016) vont dans le même sens du paradigme de l'adéquation/addition de Puren en plaidant pour un pluralisme méthodologique (*methodischer Pluralismus*, p. 76) intégrant des procédés analytiques et créatifs (*Integration von analytischen und kreativen Verfahren*, p. 76). Ils sont d'avis qu'il est important d'offrir aux apprenants un répertoire de tâches et de méthodes variées (*Repertoire an unterschiedlichen Aufgaben und Methoden*, p. 76) leur permettant de développer le spectre le plus large possible de capacités (*möglichst breites Spektrum jener Vielfalt von Fähigkeiten ausprägen können*, p. 76) que nous regroupons dans la compétence littéraire.

13.9.2 Objectifs

Dans un contexte où l'approche par compétences prend de plus en plus d'importance, le contexte suisse n'est pas épargné. En effet, l'apprentissage axé sur les compétences doit être pris en compte tant dans la formation initiale que dans la formation continue des enseignants (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013).

Partant de cette injonction de la CDIP, organe de direction de la politique éducative suisse, nous considérons que les objectifs éducatifs poursuivis concernant l'objet littéraire doivent résulter de la compétence littéraire à développer chez les apprenants. Nous prenons donc appui sur le modèle des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015). Par conséquent, les objectifs doivent prendre en considération des compétences liées aux dimensions personnelles (*motivationnelle et attitudinale*), textuelle (*esthétique et cognitive*) et communicative (*langagière et discursive*). Nous ajoutons à ces trois dimensions deux autres. La première, socio-actionnelle, résultante de la logique *sociale* de Puren (2012c, 2014d, 2018a). Quant à la deuxième, collaborative, elle émane de Cicurel (1991). L'agir littéraire dans la PA peut ainsi regrouper cinq objectifs d'apprentissage (*cf.* table 13.3, p. 259).

---

[130] Puren (2014d) précise que les actions résultant de la logique *sociale* sont réelles et peuvent être effectuées hors de la classe. Elles peuvent aussi être simulées, mais dans tous les cas, les actions doivent être réalistes.

Table 13.3. Objectifs de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle

Objectifs de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle	
Dimension	**Description**
Personnelle	Développer le plaisir, l'intérêt et la motivation pour la lecture littéraire
Textuelle	Développer la capacité à traiter du contenu et de la forme d'un corpus littéraire
Communicative	Développer la capacité à communiquer sur et par le texte
Socio-actionnelle	Développer la capacité à réaliser des projets littéraires
Collaborative	Développer la capacité à coopérer

Le travail sur chacune de ces dimensions en articulation et/ou combinaison dans des tâches ou projets permet de développer une véritable compétence littéraire dans le paradigme actionnel.

13.9.3 Corpus littéraire

Lors de ce travail, nous employons la notion de *corpus littéraire* pour désigner « l'ensemble des œuvres dites littéraires » (Dufays *et al.*, 2015, p. 80).

Nous avons vu qu'au cours des différentes constructions méthodologiques, la notion de *corpus littéraire* a évolué d'une perspective ségrégationniste à une perspective intégrationniste/relationniste (Dufays *et al.*, 2015). D'abord considérée comme *littérature canonique* (Daunay, 2007 ; Dufays *et al.*, 2015), le corpus littéraire se définissait par les grands textes reconnus. Peu à peu il s'est ouvert à différents genres et types de médias en considérant, entre autres, la littérature de jeunesse, les bandes dessinées, les best-sellers et les films. L'internet constitue aussi un média complémentaire important pour étendre le traitement du corpus littéraire (Nünning et Surkamp, 2016).

Dans une logique *littéraire*, il est question de lecture de *littérature* au sens de textes écrits canonisés relevant des Humanités classiques. Puis dans la logique *document*, ce sont toujours des textes écrits représentant les grands classiques de la littérature, mais cette fois-ci des Humanités modernes, qui sont mis en avant. Il est question ici de *document* dans le sens que leur traitement se fait en les exploitant au maximum considérant toutes les potentialités didactiques. Lors de l'AC, la littérature progresse vers des textes « qui peuvent être textuels, visuels, audiovisuels ou scriptovisuels » (Puren, 2017, p. 2) que Dufays *et al.* (2015) nomment

discours. Désormais, ce sont des (parties de) documents écrits et oraux de différents canaux et de différentes formes qui font partie du paysage éducatif pour s'inscrire dans une littérature *intégrationniste* ou *relativiste* (Dufays *et al.*, 2015).

Dans la lignée de la perspective intégrationniste/relationniste, nous poursuivons l'évolution du texte, document (perspective *ségrationniste*) au discours pour mettre en relief le traitement didactique de l'objet littéraire dans la PA.

D'après le dictionnaire *Antidote*, *corpus* désigne un « [r]ecueil ou ensemble de textes, de documents concernant un sujet » (Antidote, 2017). Nous retenons de cette définition l'idée de diversité (*textes*, *documents*, *supports*), de pluralité (*ensemble*), et de cohésion (*un sujet*). De là découle la constitution d'un corpus varié, multiple et uni permettant ainsi d'étendre le traitement de l'objet littéraire à tout type de textes, documents, supports et discours en lien avec la thématique (*sujet*) littéraire. Dans ce sens, nous nous inscrivons pleinement dans la perspective intégrationniste/relationniste. Nous ajoutons à cette perspective la prise en compte de l'agir littéraire dans la PA. Nous l'élargissons par conséquent au champ social littéraire respectant l'enjeu de la PA, à savoir former des acteurs sociaux. Il ne s'agit plus de considérer le corpus littéraire en tant que texte, document ou support unique mais en tant que recueil d'informations variées en vue de réaliser une action sociale.

Prenons l'exemple de l'action sociale dans le champ littéraire suivant : la publication de l'interview d'un auteur sur le dernier texte qu'il vient d'écrire dans une revue littéraire. Cette macro-tâche suppose de la part des apprenants plus que la lecture du texte littéraire publié par l'auteur. En effet, dans une logique *sociale*, le texte de l'auteur fait partie du corpus littéraire constitué d'autres genres discursifs : biographie et bibliographie de l'auteur, genre discursif de l'interview, rédaction de l'interview répondant aux exigences de la revue, etc.

Dans une logique actionnelle (*documentation* et *sociale*) (Puren, 2012c, 2014d, 2018a), nous considérons le corpus littéraire comme une possibilité de développer conjointement des compétences langagière, culturelle (Puren, 2020a), littéraires (Daunay, 2007 ; Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2011, 2013) et informationnelle (Puren, 2009a). Nous pensons que l'ouverture du texte au document jusqu'aux discours pluriels constituant un recueil traitant d'une problématique littéraire permet un traitement de l'objet littéraire répondant à l'agir social de référence en lien avec la technologisation et la virtualisation. L'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire permet dorénavant de s'ouvrir aux nouveaux défis sociétaux. Si le corpus littéraire n'est plus sacralisé dans la société digitalisée,

il conserve néanmoins toute sa place : il ne s'agit plus de traiter un corpus littéraire en profondeur (perspective *ségrégationniste*) pour développer un savoir littéraire, certes pertinent mais insuffisant pour développer une compétence littéraire. Au contraire, il s'agit d'intégrer le corpus littéraire dans une logique *documentaire* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) complexe, c'est-à-dire au service d'une action (logique *documentation*) sociale (logique *sociale*). Dans ce sens, toutes les logiques (*littéraire*, *document*, *support*, *documentation*, *sociale*) peuvent s'articuler ou se combiner en fonction de l'action (sociale) à réaliser.

En ce qui concerne la sélection du corpus littéraire, elle devient dans la PA plus complexe que dans la perspective *ségrégationniste*. En effet, dans cette perspective, le choix revient en fonction de la reconnaissance des grandes œuvres littéraires appartenant aux Humanités classiques (pour la MGT) ou modernes (pour la MA). Avec la prise en compte de la perspective *intégrationniste* dès l'AC, puis du développement d'une compétence littéraire avec la PA, il devient essentiel de prendre en compte d'autres critères que celui de la reconnaissance comme les apprenants ou le contenu en fonction de la tâche à réaliser. Nous nous basons sur les trois critères « complémentaires » de Dufays *et al.* (2015) pour différencier la sélection du corpus littéraire.

Le premier est « pédagogique et relationnel, lié aux élèves auxquels on enseigne » (p. 154). Ce critère prend en considération la dimension du sujet-lecteur dans son entier. De ses connaissances antérieures du monde (connaissances encyclopédique d'Eco (1985)) à ses centres d'intérêt, ses besoins et attentes en passant par son niveau linguistique. La prise en compte de ce critère dans le choix du corpus littéraire favorise considérablement le développement de la dimension motivationnelle-attitudinale de la compétence littéraire. En effet, la motivation des apprenants et leur engagement dans la lecture littéraire dépend fortement de ce critère.

Le deuxième est d'ordre « subjectif, lié aux valeurs de l'enseignant » (Dufays *et al.*, 2015, p. 154). Ce dernier a un rôle primordial dans la construction du sens du corpus littéraire par les apprenants par son guidage et étayage didactique. Il est par conséquent indispensable que le corpus littéraire concerne de près ou de loin l'enseignant. Dans tous les cas, il doit être digne d'intérêt pour ce dernier, afin qu'il puisse jouer pleinement son rôle d'intermédiaire entre le corpus littéraire et la réception des apprenants.

Enfin, pour le dernier critère, les auteurs le caractérisent ainsi :

> [P]ragmatique et […] socioculturel, qui consiste à privilégier les textes et les codes qui sont massivement diffusés et valorisés par l'institution culturelle, et qui donnent lieu à des citations, des allusions, des adaptations, des

réécritures diverses dans les différents médias contemporains. (Dufays *et al.*, 2015, p. 154)

Ce critère correspond aux dimensions *trans-* et *métaculturelle* de la compétence culturelle de Puren (2014b). Il s'agit en effet de mettre en avant le développement de valeurs et de connaissances culturelles véhiculées par le corpus littéraire constituant le patrimoine culturel.

A ces trois critères, nous en ajoutons un quatrième en lien direct avec la logique actionnelle, à savoir la prise en compte des actions possibles à réaliser sur et par le corpus littéraire. L'entrée par l'action de la PA implique une réflexion des différentes activités littéraires en lien avec la sélection du corpus littéraire. Nous pouvons mettre en parallèle ce critère avec la tâche scolaire actionnelle de prolongement (Puren, 2006b). De même, nous pouvons rapprocher ce critère avec la dimension langagière-discursive du modèle des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015) plus particulièrement à la composante concernant l'*Anschluss-kommunikation*. Dans les deux cas, le corpus littéraire sert en effet de déclencheur à une tâche de production, d'interaction ou de médiation. Ce critère actionnel met ainsi en avant la dimension intégrative des activités langagières dans l'intention de développer la compétence littéraire. La lecture littéraire devient de ce fait orientée vers des tâches.

S'appuyant sur les intérêts des acteurs (apprenants et enseignants) et de l'activité littéraire (action pédagogique ou sociale), ces quatre critères ouvrent la réflexion quant aux décisions du corpus littéraire à sélectionner.

13.9.4 Intentions de lecture du corpus littéraire

L'agir littéraire dans PT oriente la lecture du corpus littéraire en fonction du sens compris par l'auteur (sens *signifié* de Besse (1988)) que les apprenants doivent déchiffrer. Par l'explication de textes, les apprenants décodent le corpus littéraire en profondeur. De plus, les niveaux de compréhension (sens *littéral* et *signifié* de Besse (1988) sont très souvent combinés simultanément, ce qui complexifie l'apprentissage littéraire qui ne se réalise pas de façon progressive.

L'agir littéraire dans la PA oriente la lecture de sorte à ce que les apprenants puissent développer une compétence littéraire. Depuis l'avènement des théories de la réception de l'École de Constance, la dimension personnelle du sujet lecteur a pris un rôle décisif dans la lecture littéraire. Cette dimension se retrouve chez Besse (1988) dans ce que le texte signifie pour les apprenants (sens *évoqué*) : « ce qu'il [le texte] nous dit, à nous lecteurs » (p. 60). Besse (1988) prône une lecture littéraire où le sens *évoqué* doit prioritairement être pris en compte par l'approche suivante :

> [Une] [a]pproche [des textes littéraires] dans laquelle le sens évoqué – lié à l'activité personnelle du lecteur […] – aurait didactiquement le pas, dans un premier temps, sur le sens *littéral* et le sens *signifié* ; où le travail exégétique mené par l'enseignant sur ces derniers s'appuierait ou contesterait les multiples événements – individuels, émotionnels, erratiques – que le texte aurait antérieurement suscités chez les élèves ; où le travail sur la langue et sur l'auteur étrangers s'inscrirait dans leurs interprétations égocentrées moins comme une différence que comme une altérité. (p. 62)

Nous retrouvons chez Besse (1988) l'importance de l'engagement des apprenants dans la co-construction du sens du corpus littéraire qui se situe au premier plan de la lecture littéraire. En outre, il est d'usage dans la didactique des langues étrangères de distinguer une compréhension globale, sélective et détaillée dans l'activité langagière de réception (Conseil de l'Europe, 2001 ; Cuq et Association de Didactique du Français Langue Etrangère, 2006 ; Cuq et Gruca, 2017 ; Hallet et Königs, 2013 ; Nieweler, 2019). Si nous préférons nous appuyer sur la distinction des différents sens de Besse (1988) dans la signification du corpus littéraire, car plus spécifique à la lecture littéraire, nous soulignons qu'il intègre la compréhension des implicites du corpus littéraire. En effet, nous avons vu que l'ambiguïté et la polyvalence du corpus littéraire obligent le lecteur à inférer la signification en reconstituant les blancs du texte. La signification du sens *signiflé* de l'auteur englobe donc les implicites à inférer.

Dans la PA visant le développement de la compétence littéraire, l'intention de lecture se définit par des tâches de lecture concrètes que les apprenants réalisent dans une logique de progression. Dans cette visée, il est essentiel de partir du sens *évoqué*, sens personnel des apprenants pour qu'ils puissent, sur cette base, construire la signification du corpus littéraire. Ensuite, si les autres types de compréhensions (sens *littéral* et sens *signifié*) ont toute leur place dans le travail littéraire dans la PA, le travail des niveaux n'est pas forcément pertinent selon la tâche à accomplir. Toutefois, le sens *littéral* doit être privilégié dans toute lecture littéraire. En effet, « ce que le texte dit » (Besse, 1988, p. 60) au sens premier est indispensable pour accéder aux implicites et aux intentions de l'auteur (sens *signifié*) pour pouvoir donner du sens au corpus littéraire.

Cela s'observe premièrement par une tâche de lecture globale. Elle peut être en lien avec la dimension personnelle (construction du sens *littéral* par la prise en compte du sens *évoqué*), par exemple identifier son personnage préféré. Deuxièmement, il peut s'agir de décrire son personnage préféré sous forme de mots-clés catégorisés ; cela correspond à une compréhension sélective. Il est aussi possible de répondre à un

questionnaire comme dans l'agir littéraire dans la PT. Néanmoins, ce questionnaire ne représente plus le but de la lecture littéraire ; il n'est qu'un moyen pour pouvoir réaliser une tâche. Selon cette dernière, la construction du sens du corpus littéraire continue par d'autres tâches focalisant sur une dimension particulière des compétences littéraires comme la dimension textuelle, communicative, socio-actionnelle ou collaborative permettant d'accéder au sens *signifié*. Toutefois, la lecture littéraire peut s'arrêter au sens *littéral* si la tâche de production réside dans la présentation de portraits des personnages.

La construction du sens du corpus littéraire s'effectue dans la PA selon la tâche finale et peut s'organiser en tenant compte des différentes logiques documentaires (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) et orientations de l'agir (Puren, 2006a, 2016a).

Lorsqu'un corpus littéraire est lu dans son entier et découpé en passages hebdomadaires de lecture, ce qui est principalement le cas dans les gymnases vaudois, les intentions de lecture devraient focaliser sur différents aspects et dimensions de la compétence littéraire ; ceci afin de varier d'une part les activités et d'autres part de tenir compte de toute la palette de la compétence littéraire et ainsi signifier le corpus en tenant compte des sens *évoqué*, *littéral* et *signifié* (Besse, 1988).

13.9.5 Orientation principale des tâches

Puren (2006a, 2016a) définit l'*agir* selon une typologie de sept orientations. Même si toutes les orientations peuvent potentiellement s'articuler et se combiner à chaque construction méthodologique, ces dernières en privilégient certains comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents traitant de l'agir littéraire dans les différentes méthodologies constituées.

L'agir dans la PA, préconisant le développement de compétences sur la base de tâches (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), oriente ces dernières vers des projets répondant ainsi à une logique *documentation* ou *sociale* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a). Si la première logique (*documentation*) met le corpus littéraire au service de l'action et la deuxième logique (*sociale*) met l'action sociale au service du corpus littéraire, il ne s'agit plus de mettre les documents (un enseignement par les textes) au centre de l'intention didactique mais l'action (un enseignement par les tâches) (Puren, 2001). Puren (2006a, 2016a) rappelle également que l'avantage de la logique *projet* est qu'elle permet d'intégrer toutes les orientations possibles durant la réalisation du projet en question. Nous élargissons l'orientation *projet* aux macro-tâches comme celle de l'explication de

textes que nous avons déjà analysée. En effet, les macro-tâches, étant constituées de plusieurs tâches (tout comme les projets), nous pouvons les associer à des mini-projets. Dans ce sens, chaque projet est constitué de plusieurs tâches qui, selon leur finalité, ont une orientation distincte. L'orientation *projet* fait ainsi office d'intégrateur didactique puisque chaque logique *documentaire* renvoyant à une construction méthodologique spécifique (MGT, MA, AC, PA) privilégie certaines orientations. Selon le projet à réaliser, la démarche didactique pourra donc prendre en compte des éléments didactiques et méthodologiques pluriméthodologiques ; l'essentiel réside dans le fait que toutes les tâches – qu'elles aient la même orientation ou non – s'articulent et se combinent vers une même finalité, un (mini-) projet.

L'orientation des tâches dans la PA est ouverte. La diversification des activités qui tendent toutes vers des macro-tâches ou projets renforce un agir littéraire différencié pour permettre de tenir compte de toutes les dimensions de la compétence littéraire et ainsi développer des sujets lecteurs compétents.

13.9.6 Déroulement

Il est d'usage actuellement en didactique des langues étrangères de caractériser les activités langagières réceptives et l'agir littéraire pour ce qui nous concerne en trois phases : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture (Cuq et Gruca, 2017 ; Hallet et Königs, 2013 ; Hallet *et al.*, 2015 ; Nieweler, 2019 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Riportella, 2006 ; Ünal, 2010). Ce découpage permet de développer une compétence littéraire dans une perspective intégrative des activités langagières impliquant une véritable progression didactique (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016; Krumm, 2001).

Premièrement, la lecture littéraire se prépare en fonction de la tâche ou du projet à réaliser (phase avant la lecture). Contrairement à la PT, il n'est plus question de focaliser l'intention didactique sur le corpus littéraire ou la transmission du savoir de l'enseignant mais sur la tâche à accomplir. Il est donc nécessaire de préparer les apprenants aux structures langagières, au contenu et au genre textuel du corpus littéraire (Kast, 1984) en fonction de la tâche pour qu'ils puissent être en condition de construire du sens (*évoqué*, *littéral* et/ou *signifié*) lors de leur lecture. Il s'agit d'une véritable phase de préparation à une lecture orientée pour que les apprenants puissent créer un horizon d'attente (Jauß, 2007) leur permettant d'anticiper les éventuels obstacles de la lecture littéraire. Cela demandera de

la part de l'enseignant de sélectionner les éléments à thématiser selon le projet didactique tout en laissant de côté certains autres aspects tout aussi pertinents, mais pas en lien avec la tâche. Pour les apprenants, ils sont dorénavant impliqués activement, c'est-à-dire par la réalisation des activités les engageant. Alors que dans la PT, le travail préparatoire se réalise par l'enseignant, dans la PA, les apprenants sont non seulement impliqués dans le travail préparatoire mais aussi dans la conception de la tâche à réaliser (Puren, 2016b ; Surkamp et Nünning, 2014). Nous avons vu que pour Puren (2016b), une des différences entre l'AC et la PA réside dans la distinction entre la *préparation* et la *conception*. Dans l'AC, les apprenants deviennent actifs (contrairement à la MGT et la MA) dans cette phase mais ne participent pas à la conception de la tâche. Dans la PA, ils deviennent de véritables acteurs sociaux qui prennent part à la manière d'envisager la tâche ou le projet qu'ils devront réaliser. Cela implique qu'ils s'engagent dans la réflexion sur les actions qu'ils devront effectuer pour réaliser la tâche ou le projet. L'ouverture annoncée par l'AC en tenant compte des besoins et attentes des apprenants va plus loin dans la PA en responsabilisant les apprenants dans la façon de mettre en œuvre leurs actions.

Deuxièmement, l'activité lectorale orientée par la tâche s'effectue par l'accompagnement et le soutien de la construction des processus de compréhension au travers des différentes activités à accomplir (phase pendant la lecture). Nous nous inscrivons donc dans une logique d'apprentissage littéraire (Spinner, 2006), c'est-à-dire qu'il ne s'agit plus de faire de la lecture une activité qui va de soi comme dans la PT. D'ailleurs, Simard *et al.* (2010) rappellent « la confusion qui est trop souvent faite à l'école entre le produit de la lecture (la compréhension) et ses processus (les opérations et les modalités de la construction du sens) » (p. 223). La PA demande des apprenants de s'investir dans la co-construction de la signification du corpus littéraire, ce que Kast (1984) appelle *Sinnpotential*. En effet, le sens n'est pas à chercher dans le texte mais justement dans l'interaction entre les apprenants et le texte en engageant des processus de lecture. Cela s'exprime par un accompagnement didactique de l'enseignant mettant à disposition des activités propices permettant aux apprenants de signifier le corpus littéraire.

Enfin, dans une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001), le développement de la compétence littéraire met en relation des activités de réception lectorale avec des activités langagières productives, interactives et/ou médiatives (après la lecture). Cela s'observe par des tâches de prolongement (Cuq et Gruca, 2017 ; Puren, 2012b, 2018b) où

les apprenants effectuent des activités langagières de production, interaction et/ou médiation orales et ou écrites sur la base d’une lecture littéraire orientée développant ainsi une compétence littéraire. Contrairement à la PT où l’évaluation de la compréhension au moyen d’activités analytiques et interprétatives se confondent avec la phase d’apprentissage, le travail littéraire est organisé de façon différenciée et progressive. En effet, l’évaluation intervient en fin d’apprentissage, après la réalisation d’une tâche. De plus, la phase de réalisation de la tâche ne s’effectue qu’après une lecture orientée visant à construire la signification du corpus littéraire en fonction des buts visés par la tâche.

Le déroulement de l’agir littéraire dans la PA s’effectue donc dans une logique intégrative et progressive. Le concept d’alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011) permet de structurer cet agir. En effet, la cohérence entre les objectifs d’apprentissage, les activités d’apprentissage ainsi que les activités d’évaluation harmonise l’apprentissage littéraire dans le but de développer la compétence littéraire. L’avantage de reposer l’agir littéraire sur le concept d’alignement curriculaire est de pouvoir différencier chaque étape de l’apprentissage littéraire afin que la construction de la compétence littéraire puisse s’effectuer de manière progressive en tenant compte de ses différentes dimensions selon les objectifs poursuivis.

13.9.7 Formes sociales de travail

Les formes sociales de travail de la PT de l’enseignement-apprentissage de l’objet littéraire axée sur un enseignement frontal, ont été considérablement repensées (Hallet et Königs, 2013 ; Nünning et Surkamp, 2016). En effet, les approches qui se centrent plus sur les besoins et émotions des apprenants ainsi que sur leur implication quant à l’apprentissage littéraire pour développer une compétence littéraire privilégient les formes interactives (*Kooperatives Lernen*) (Hallet et Königs, 2013 ; Nünning et Surkamp, 2016) Les travaux par deux, par groupes, les discussions en classe, ainsi que les projets font parties intégrantes de l’enseignement-apprentissage du corpus littéraire dans la PA favorisant les différentes réflexions et le travail collaboratif (Hébert, 2006). Les formes de travail privilégiant la collaboration permettent de développer la confiance des apprenants vis-à-vis de la langue étrangère (Collie et Slater, 1987). De plus, le fait de collaborer dans la réalisation des tâches aident les apprenants à avoir plus facilement accès au monde de l’auteur (sens *signifié* de Besse (1988)) grâce à l’échange des interprétations du texte en fonction des expériences propres à chacun.

Toutefois, la forme de travail individuelle n'est pas laissée de côté. En effet, Cuq et Gruca (2017) relèvent l'importance du premier contact avec le texte qui se fait en silence et seul pour éviter de parasiter l'attention donnée au sens et non à la forme :

> Comme dans les situations lectorales authentiques, la première lecture d'un texte se fait silencieusement, dans une certaine intimité. On lit généralement le journal ou un roman ou tout autre document pour soi et les cas de lecture à haute voix pour autrui ne se font que dans un second temps. Cela est d'autant plus vrai pour un apprenti-lecteur ou un lecteur étranger. Lire à haute voix ne permet pas de construire le sens, ni d'établir une connivence avec le texte, encore moins de ressentir l'effet que peut produire un texte. L'apprenant se focalise sur le déchiffrage du code et concentre tous ses efforts pour restituer une bonne prononciation. (p. 385)

Si la forme individuelle a toute son importance dans la construction du sens, la forme frontale n'est pas à bannir ; elle s'intègre dans une phase d'enseignement explicite « où l'enseignant fournit sous forme de mini-leçons ponctuelles des outils pour mieux lire et apprécier, soit un ensemble de stratégies de lecture et de concepts littéraires » (Hébert, 2006, p. 75). De plus, le moment frontal peut aussi prendre la forme d'une explication, d'un point de vue de l'enseignant que nous avons rangé dans la catégorie *Frontalunterricht* (Schramm, 2010). Il est toutefois nécessaire que ce qu'apporte l'enseignant fasse sens pour les apprenants. Cela doit s'inscrire dans un acte d'apprentissage par l'intermédiaire d'une tâche d'écoute du discours de l'enseignant pour que les apprenants puissent orienter leur attention et en faire quelque chose en termes de compétence littéraire. Souvent dans les gymnases vaudois, la tâche est implicite lors de ces phases frontales, et est représentée par la prise de notes. Or, prendre des notes ne va pas de soi. Encore faut-il donner une intention didactique à cette prise de note en la rattachant à une tâche d'écoute précise.

Quant à De Croix (2010), elle met en avant que le « [l]e questionnement "frontal" de l'enseignant en classe » (p. 207) peut être un frein au propre questionnement des apprenants vis-à-vis de leur propre réception du corpus littéraire. Ce questionnement influencerait la façon de comprendre ce corpus initiée par les questions du détenteur du savoir littéraire, l'enseignant. La forme frontale ne doit donc pas, selon nous, privilégier ni la parole de l'enseignant ni imposer une forme de réception du corpus littéraire aux apprenants. Au contraire, elle permet par les apports de l'enseignant, non pas détenteur de savoirs mais accompagnateur de la réception des apprenants, de soutenir leur processus de compréhension. Nous constatons aussi que la forme frontale est également le miroir de la forme collective où l'enseignant, face à la classe, fait écho

à une communication inter-individuelle entre lui et un apprenant alors que les autres sont en position d'écoute. Même si cette forme privilégie le *Kreisgespräch* (Schramm, 2010), les dispositions des tables restent souvent traditionnelles en rangées et colonnes. Cependant, contrairement au *Frontalunterricht* (Schramm, 2010), il y a une forme d'échanges entre l'enseignant et les apprenants. Comme nous l'avons annoncé dans l'explication de la composante *Formes sociales de travail* de l'agir littéraire, nous rangeons cette forme de travail dans la forme collective.

Dans la PA, la forme frontale privilégiée que nous catégorisons plutôt de forme collective, serait la *Kreisgespräch* (Schramm, 2010), où l'enseignant ne se distingue pas par une posture au-devant de la classe mais se positionne dans le groupe classe et interagit avec les apprenants au même titre qu'eux dans une relation accompagnatrice du développement d'une compétence littéraire.

En fin de compte, contrairement à la PT de l'agir littéraire privilégiant la forme frontale, la PA favorise la coopération (*Kooperatives Lernen* (Hallet et Königs, 2013 ; Nünning et Surkamp, 2016) dans l'intention de développer une compétence littéraire. La collaboration permet le partage, la réflexion commune et une plus grande efficience si l'implication de chacun est effective. Aussi, la PA, s'appuyant sur un travail par la réalisation de tâches, présuppose une multitude d'activités de divers types impliquant différentes formes de travail. Ainsi, la variation des formes sociales de travail représente une résultante de la PA.

13.9.8 Activité langagière

Le travail des activités langagières durant la phase d'apprentissage dans la PT peut se résumer de la façon suivante :

> En classe, le commentaire du document associe le plus souvent compréhension de l'écrit et expression orale. De manière paradoxale, l'authenticité revendiquée des documents peut être ce qui occulte le caractère inauthentique des activités mises en œuvre (communication exclusivement scolaire sur le document authentique de base). (Puren, 2001, p. 31)

Les activités langagières privilégiées sont donc celles de la réception écrite et la production orale dans cet agir littéraire traditionnel. Nous rappelons que dans les gymnases vaudois, la production écrite (analyses de textes), souvent associée à l'évaluation, est aussi régulièrement traitée. De plus, Puren (2001) met en avant la relation d'authenticité entre le document (corpus littéraire) et les activités de réception y relatives. Si l'explication de texte n'est plus en soi une tâche authentique dans un contexte

socioculturel où la visée est de former un acteur social, elle garde toute sa place, moyennant une actualisation de sa pratique et s'intègre dans un projet pédagogique (logique *documentation*) ou projet social (logique *sociale*).

Par la volonté de réaliser des tâches ou projets (pédagogiques ou sociaux), nous avons vu que la PA, dans l'intention de développer une compétence littéraire des apprenants permet d'intégrer toutes les logiques documentaires afin de puiser les éléments méthodologiques pertinents pour la bonne réalisation du produit final. Cela implique par conséquent une intégration de toutes les activités langagières (réception, production, interaction et médiation orales et écrites) selon la tâche ou le projet en question.

13.9.9 Tâche scolaire représentative

L'agir littéraire dans la PA ouvre les possibilités de tâches que les apprenants peuvent réaliser. Si les tâches de l'agir littéraire dans la PT se résument à une focalisation sur le corpus littéraire (traduction, explication de textes, questionnaires), il en est tout autre dans la PA. Nünning et Surkamp (2016) mettent en avant la variation des tâches pour éviter la monotonie d'un agir littéraire unique. Dans le même sens, Puren (2012c,d) propose toute une étendue de tâches et de projets pédagogiques ou sociaux selon la logique actionnelle *faible* (*documentation*) ou *forte* (*sociale*). Pour tenir compte de la complexité de la compétence littéraire multidimensionnelle, il devient indispensable dans la PA d'étendre le traitement du corpus littéraire à différentes logiques documentaires et donc de diversifier l'offre des tâches ou des projets que les apprenants doivent réaliser.

Nous pouvons toutefois synthétiser deux types d'activités langagières caractérisant l'agir littéraire dans la PA en reprenant le titre de l'article de Puren (2012c) : « des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes ».

Le premier type correspond à la version *faible* où les apprenants sont impliqués des projets pédagogiques, c'est-à-dire des tâches typiquement scolaires comme l'explication de textes. À la différence de la PT, l'entrée didactique se fait par la tâche et non le corpus littéraire. De plus l'agir littéraire s'inscrit dans une logique *documentation* où il s'agit de traiter le corpus littéraire selon la tâche requise et non dans son entier comme dans la PT.

Quant au deuxième type, il se réfère directement au champ littéraire et fait des apprenants de véritables « agents dans le champ social de la

littérature » (Puren, 2012c, p. 8). C'est par l'action sociale que les apprenants appréhendent le corpus littéraire et développent leur compétence littéraire. Dans cette version *forte*, il s'agit de mettre en œuvre une véritable pédagogie de projets (projets sociaux) où les apprenants agissent comme des agents littéraires.

13.9.10 Rôles de l'enseignant

Dans l'entretien avec Cicurel (Bemporad, 2019), celle-ci définit le rôle de l'enseignant de la façon suivante :

> Le professeur est celui qui suscite chez l'apprenant une activité lectorale, celui qui les encourage à lire, qui contrôle en partie cette lecture, s'efforçant de construire avec eux un « acte de lecture ». […] Le lecteur apprenant n'est pas seul face au texte, il est en « conduite accompagnée », il approche le texte et son/ses sens, conduite par la voix du professeur et aidé de ses conseils ou ses consignes. (p. 25)

Dans ces propos, Cicurel thématise un enseignant qui facilite (*conduite accompagnée*) l'apprentissage littéraire (*acte de lecture*). L'enseignant, dans la continuité de l'AC est « un modèle, un facilitateur, un organisateur des activités de la classe, un conseiller, un analyste des besoins et intérêts des apprenants, un co-communicateur, etc. » (Germain, 1993, p. 206). Si par son rôle de *modèle*, il endosse la responsabilité de l'expert (De Beaudrap *et al.*, 2004) en focalisant son attention sur la dimension textuelle, il prend aussi en compte la réception subjective des apprenants par son rôle de *facilitateur* en organisant son intention didactique selon les besoins et attentes des apprenants. D'ailleurs, c'est aussi un rôle de planificateur qui s'ajoute à la palette de ses fonctions. En effet, selon Morel (2014), le premier rôle de l'enseignant est de « définir la tâche […] et d'élaborer une démarche d'enseignement de la littérature qui tenterait de donner à l'apprenant la capacité de comprendre et apprécier une œuvre. La compréhension et le plaisir du texte demeurent bien les objectifs premiers de la lecture » (p. 126). En amont de l'enseignement-apprentissage, l'enseignant joue un rôle actif d'organisateur de l'apprentissage littéraire. C'est à lui que revient de formuler des objectifs d'apprentissage appropriés selon les dimensions de la compétence littéraire visées en adéquation avec le plan d'études, de choisir les méthodes adaptées, des tâches pertinentes et structurées ainsi que des formes de travail conformes pour que l'agir littéraire permette aux apprenants de développer leur compétence littéraire. Comme le rappelle Falardeau (2002), « le temps consacré à l'élaboration d'un référent riche et diversifié facilitera le développement

d'un horizon d'attente fécond, sensible à un certain nombre d'indices textuels variés » (p. 7).

Durant la phase d'enseignement-apprentissage, l'enseignant a un rôle moins actif dans la réalisation des activités qui sont du ressort des apprenants. Contrairement à l'agir littéraire dans la PT qui est centrée sur l'enseignant, transmetteur de savoirs, du moins dans la MGT et la MA, la PA met en avant un enseignant qui accompagne les apprenants dans leur réception du corpus littéraire mais dont l'intention n'est plus de « faire cours » (Morel, 2014, p. 129) mais de faciliter la réception en guidant les apprenants dans l'accomplissement des tâches. Si l'enseignant est moins sur le devant de la scène lors des leçons, il n'est pas passif du tout. Son rôle de guide exige de lui une excellente préparation en amont pour pouvoir accompagner les apprenants dans leur développement de leur compétence littéraire de façon la plus individualisée possible selon les objectifs à atteindre.

Durant cette phase, l'enseignant joue le rôle de motivateur. Dörnyei (2001) relève quatre facteurs de motivation dans la relation des élèves vis-à-vis de l'apprentissage : les parents, les professeurs, les camarades et l'école. Clark (1995), cités par Lasagabaster (2006), « souligne […] que professeurs et élèves sont d'accord pour estimer que la relation élève-professeur est la variable qui exerce la plus grande influence dans les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage d'une L2 » (p. 395). Si l'enseignant facilite l'accès au corpus littéraire par son guidage, il est primordial qu'il motive également les apprenants pour favoriser l'apprentissage littéraire. Cela peut s'observer par l'explication de l'intérêt des tâches, la valorisation du travail durant les leçons ainsi que des tâches finales réalisées, la marge de manœuvre laissée dans la conception et la réalisation des tâches.

Le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas après l'enseignement-apprentissage, mais se prolonge bien au-delà. Sur la base de sa planification et de ce qui s'est passé en classe, l'enseignant va prendre note d'un certain nombre de renseignements pour évaluer son enseignement et établir un bilan. Cette posture met en avant son rôle réflexif (Raith, 2011 ; Richer, 2012).

En fin de compte, l'enseignant est un intermédiaire entre le corpus littéraire et la réception des apprenants. La compétence littéraire des apprenants ne se présente pas comme un savoir préexistant mais se co-construit à la fois grâce aux stratégies de réception du corpus littéraire exercées par les apprenants et aussi grâce à la démarche didactique proposée par l'enseignant. Le développement de la compétence littéraire dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées

par l'enseignant (Cuq et Gruca, 2017). De par sa posture guidante (Cuq et Gruca, 2017), il soutient l'apprentissage littéraire des apprenants en accompagnant leur propre réception :

> Il ne s'agit pas en effet de faire cours. La difficulté pour l'enseignant consiste à ne pas substituer, en intervenant, sa propre activité à celle de l'apprenant, à soutenir le processus et non à le clore. Il s'agit de fournir des apports sans replacer les étudiants dans le confort de la relation pédagogique habituelle. L'enseignant doit répondre à des besoins sans répondre à des attentes de rôle et résister à la propension à se replacer dans les modèles de rôle traditionnels en donnant sa lecture à un étudiant au lieu de l'aider à définir et à réaliser la sienne propre. (Morel, 2014, p. 129)

Parce que les apprenants sont dorénavant au centre du processus d'apprentissage, l'enseignant n'est plus celui qui endosse le rôle exclusif du détenteur de savoir (Defays *et al.*, 2014). Nous poursuivons dans la section suivante le rôle des acteurs principaux dans le développement de la compétence littéraire, à savoir les apprenants.

13.9.11 Rôles des apprenants

Contrairement aux méthodes favorisant l'enseignement frontal laissant les apprenants passifs en mode récepteur face à l'apprentissage, ils ont un rôle dorénavant actif dans la PA qui se manifeste par une lecture littéraire impliquant une participation accrue lors de l'enseignement-apprentissage durant chaque phase. Que ce soit sous forme orale ou écrite, les apprenants sont invités à réaliser des tâches littéraires analytiques et/ou créatives qui les impliquent fortement tant sur le plan subjectif, cognitif, langagier et culturel en leur laissant une marge de manœuvre interprétative (Puren, 2012c). Par exemple en complétant les passages d'un corpus littéraire laissés ouverts par l'auteur (Kast, 1984), les apprenants peuvent se mettre à la place d'un personnage et inférer le sens de ses sentiments en mettant en scène un monologue. Surkamp (2007) relève toutefois que pour éviter de laisser libre court à toute interprétation qui ne saurait être justifiée par le corpus littéraire, le recours à des procédés analytiques est recommandé. Les apprenants peuvent être effectivement amenés à expliquer le sens d'un monologue d'un personnage en mettant en lien les différentes informations contenues dans le monologue et en identifiant les éléments de progression qui ont suscité un sentiment particulier avant de le mettre en scène. Morel (2014) ajoute que l'implication des apprenants est favorisée par les interactions dans les tâches à réaliser. En effet, le travail collaboratif, caractéristique de l'agir social de référence de la PA

encourage les apprenants à endosser leur rôle d'acteur social. Être actif signifie donc agir. Selon Kast (1994) agir se définit ainsi :

> Handeln" heißt […] produktiv mit dem Text umgehen, ihn verändern, aktiv eingreifen und sich als Bedeutung herstellender Leser bzw. Leserin einbringen. « Handeln » heißt: kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren und die Phantasie durch ihn wecken lassen. « Handeln » heißt: selbst-ständig, eigenmächtig, ohne die Autorität des Lehrers und an seiner Hand geführt den Mut aufbringen, dem Text einen Sinn zu geben. (p. 8)

Dans cette conception, l'agir littéraire dans la PA doit non seulement permettre aux apprenants d'être productifs mais aussi de développer leur autonomie en leur laissant une certaine marge de liberté dans le processus d'apprentissage. Surkamp et Nünning (2014) prennent l'exemple de l'implication des apprenants dans l'organisation des contenus et des méthodes d'enseignement. Cela peut s'observer par une organisation personnelle de la lecture d'un roman dans un certain laps de temps ou par la liberté donnée aux élèves dans la réalisation de leur tâche : s'ils doivent réaliser un carnet de lecture, le choix des contenus peut leur être donné.

De plus, pour Puren (2000), le degré d'autonomie se mesure selon la capacité des apprenants à prendre en charge les tâches à effectuer qu'il synthétise en trois points :

1. déterminer et planifier les tâches partielles à réaliser ;
2. repérer, rechercher et mobiliser les savoirs nécessaires (aussi bien linguistiques que culturels) ;
3. choisir et utiliser les outils adéquats (p. 2)

Nous pouvons résumer ces trois composantes par la conception (point 1), le traitement des informations linguistiques et culturelles (point 2) avec les bons moyens (point 3). Nous rappelons que Puren (2006b, 2016b) distingue la *conception* de la *préparation* et fait de cette première une des distinctions de l'AC et de la PA. Nous pouvons ainsi rapprocher la *conception* de Puren (2006b, 2016b) avec l'*implication* des apprenants Surkamp et Nünning (2014) dans le processus de détermination de la tâche.

Concernant l'autonomie des apprenants, contrairement à un guidage étroit de l'enseignant dans une perspective traditionnelle de l'agir littéraire, elle permet aux apprenants de s'approprier une véritable compétence littéraire en étant acteur de leur propre apprentissage.

Les apprenants jouent aussi un rôle de co-auteurs (*Mitautor*, (Kast, 1984)), *Koautor* (Spinner, 1987) ou encore co-producteurs (*Koproduzenten*,

Koppensteiner (2002)). Si les corpus littéraires sont écrits par des auteurs, ils ont besoin, selon le paradigme de la réception centrés sur le sujet, de lecteurs qui actualisent leur sens en s'engageant personnellement, cognitivement, langagièrement, collaborativement dans des projets sociaux pour que ces corpus signifient pleinement, c'est-à-dire tiennent compte de leur réception par les sujets lecteurs. Nous avons aussi vu que Puren (2012c) va plus loin en avançant que « les élèves deviennent à la fin de la séquence didactique non plus seulement des lecteurs, bien sûr, ni même des acteurs de leur contact avec les textes (en lecture, en interprétation) ou des auteurs littéraires (en écriture, donc), mais des agents dans le champ social de la littérature » (p. 8).

Même pour la tâche scolaire de l'explication de texte, les apprenants peuvent prendre un rôle issu de l'agir littéraire de la PA, en devenant des agents littéraires, actifs, impliqués et autonomes. Ce n'est pas moins le souhait de Puren (2006b) :

> Comment faire en sorte qu'il ne s'agisse pas seulement de *préparation*, mais qu'il y ait préalablement une véritable *conception* [...] prise en charge par les élèves eux-mêmes ? C'est-à-dire, concrètement, comment faire en sorte que les élèves aient à se demander d'abord : « Pourquoi allons-nous maintenant faire une explication de textes ? Quel texte allons-nous choisir, et sur quels critères ? Quelles tâches allons [sic] réaliser sur ce texte, et pourquoi ? Quels moyens allons-nous donner pour le faire ? Combien de temps nous donnons-nous ? Qui se charge de quoi ? », etc. Autrement dit, imaginons comment faire pour que cette activité fatalement très directive, normée et ennuyeuse lorsqu'elle est imposée, collective et habituelle, se fasse plus rarement mais en tant que mini-projet autonome, original et mobilisateur. On aura alors pleinement réconcilié l'explication traditionnelle avec la nouvelle perspective actionnelle, en parvenant à faire en sorte que le dire scolaire sur le texte littéraire soit, dans l'espace même de la classe, un véritable faire social. (p. 17–18)

La *conception* (Puren, 2006b) permet donc de donner du sens à l'apprentissage littéraire par la réflexion des apprenants en amont sur la détermination et la planification de la tâche et des tâches partielles à réaliser. De cette façon, la traditionnelle explication de texte comme tout l'apprentissage littéraire sont en adéquation avec la PA.

Nous pouvons conclure en soulignant l'importance accordée aux acteurs apprenants dans l'agir littéraire dans la PA. En effet, ils sont véritablement considérés comme des apprentis sujets lecteurs, scripteurs, agents littéraires, responsables de leur propre apprentissage pour développer une compétence littéraire.

13.10 L'apprentissage littéraire

De la conception de l'agir littéraire dans la PA explicitée dans ce chapitre, nous l'illustrons au travers d'une possible démarche méthodologique correspondant à l'*apprentissage littéraire* (*cf.* figure 13.2, p. 283).

L'apprentissage littéraire se structure en trois phases : la *définition/visée de l'apprentissage*, le *déroulement de l'apprentissage* ainsi que l'*évaluation de l'apprentissage*. Ces trois phases s'appuient sur le concept de l'*alignement curriculaire* (Biggs et Tang, 2011). Fil conducteur du CECR (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), ce concept permet de structurer l'apprentissage et l'évaluation en lien avec les plans d'études. La cohérence entre la détermination des objectifs (phase I), le déroulement (phase II) et l'évaluation (phase III) de l'apprentissage se pose comme condition pour permettre le développement d'une véritable compétence littéraire. En effet, la phase d'apprentissage se distingue clairement et explicitement de la phase d'évaluation contrairement à l'agir littéraire dans la PT. Nous avons vu que dans cette dernière approche, il y a souvent confusion entre la phase d'apprentissage et celle d'évaluation par des activités, comme les questionnaires de lecture, qui ne soutiennent pas l'apprentissage mais qui évaluent la compréhension des apprenants sans passer par la phase d'apprentissage. En outre, nous avons observé un désalignement curriculaire entre les objectifs poursuivis durant cette phase simultanée que nous nommons *apprentissage-évaluation* et l'évaluation sanctionnée par une note. Les objectifs poursuivis durant la lecture (souvent représentés par des activités de questionnaires de lecture, exposés oraux) ne correspondent pas toujours aux objectifs visés durant la phase d'évaluation (explication de texte écrite). Le travail sur la compétence littéraire n'est pas en lien durant ces deux phases. En effet, l'explication de texte sollicite des niveaux cognitifs, discursifs et langagiers de tout autre nature que le remplissage de questionnaires ; les activités langagières traitées sont du reste différentes et requièrent une démarche didactique qui ne peut se faire par simple transfert d'une activité d'apprentissage à une autre activité d'un type différent sans passer par un apprentissage littéraire.

L'apprentissage littéraire essaie donc de tenir compte de l'alignement curriculaire pour mettre en relation ces trois phases distinctes. Cela permet de développer la compétence littéraire des apprenants de façon fondée (par des objectifs), cohérente (en distinguant les phases de définition, de déroulement et d'évaluation de l'apprentissage), progressive (en distinguant les phases de conception, pré-tâche, tâche et post-tâche du déroulement de l'apprentissage) et intégrative (articulant les activités langagières).

La première phase (*I. Définition/visée de l'apprentissage*) concerne la définition des objectifs d'apprentissage. Hameline (1979), cité par Cuq et Gruca (2017) différencie les objectifs généraux des spécifiques de la manière suivante :

- un *objectif général* est un « énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ».
- un objectif spécifique ou opérationnel est « issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences "opérationnelles" soient satisfaites : »
  - décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,
  - décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,
  - mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester
  - indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat. (p. 128–129)

Sur la base de cette distinction, la visée de l'agir littéraire dans la PA se définit par une *intention pédagogique* (1)[131] amenant les apprenants à une activité langagière de production, d'interaction ou de médiation (orale, écrite), résultante d'une action (*résultats escomptés*). Nous l'avons vu, cela s'opérationnalise par une tâche ou un projet pédagogique (version *faible*) ou social(e) (version *forte*) selon Puren (2012c).

Dans un deuxième temps, et avant la détermination des objectifs spécifiques (3), l'apprentissage littéraire tient compte d'objectifs de réception (2). En effet, l'agir littéraire se base sur un corpus littéraire qui doit être traité en réception avant d'en faire quelque chose (*résultat escompté*). La tâche (ou le projet) dans l'orientation *faible* ou *forte* de la PA vise à développer la compétence littéraire des apprenants par la réalisation de *learning outcomes* (Dufays, 2011). Or, si ces derniers sont orientés dans la PA vers la finalisation (*résultats escomptés*) comme le rappelle Dufays (2011), nous tenons aussi compte de la dimension processus, c'est-à-dire du moyen pour y parvenir. En effet, Dufays (2011) est d'avis que l'approche par compétences « renoue avec une forme de behaviourisme où l'output a priorité sur l'input, la fin sur les moyens, le produit sur le processus, le résultat sur la mise en œuvre » (p. 232).

---

131 Les numéros entre parenthèses se rapportent aux numéros de la figure 13.2, p. 283.

Pour notre part, nous soulignons et valorisons le travail en réception sur le corpus littéraire (*input*) par une démarche didactique soutenant et accompagnant les processus de signification du texte par le sujet lecteur. Si l'intention finale est effectivement un produit (*learning outcome*), nous ne mettons pas au deuxième plan les moyens (*processus*) (Puren, 2001) basés sur la réception du corpus littéraire pour y parvenir. C'est la raison pour laquelle nous ajoutons à l'objectif général, des *objectifs de réception*. Il nous parait primordial, dans la définition de la tâche ou du projet littéraire, de mettre en avant les objectifs tenant compte du traitement spécifique du corpus littéraire. Cela permet d'articuler la réception avec les autres activités langagières dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001).

Enfin, la définition des objectifs spécifiques (3) permet à l'enseignant d'opérationnaliser son objectif général et ses objectifs de réception, afin que chaque activité proposée puisse correspondre à une partie de l'objectif général et que ces dernières soient ainsi en lien les unes avec les autres. Les objectifs spécifiques représentent aussi une réponse à la progression des apprentissages. Se basant par exemple sur la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001), taxonomie revisitée de Bloom (1975), les objectifs d'apprentissage peuvent s'articuler de façon progressive en passant par des niveaux taxonomiques des moins complexes (*mémoriser, se rappeler, comprendre, appliquer*) aux plus complexes (*analyser, évaluer, créer*). Les objectifs spécifiques permettent ainsi de décomposer le travail sur la compétence littéraire en activités distinctes sur une ou plusieurs de ses dimensions. Cela se concrétise par une formulation de l'objectif au moyen d'un verbe d'action (*comportement observable*) pour chaque activité (*intention pédagogique univoque*).

La détermination des objectifs d'apprentissage permet de signifier didactiquement et en terme de développement de compétence littéraire le sens du verbe *comprendre*, omniprésent dans les plans d'études. Selon l'intention didactique de l'enseignant, l'agir littéraire envisage une ou plusieurs dimensions de la compétence littéraire s'organisant autour de tâches/projets.

Nous soulignons aussi l'importance de la communication de l'objectif général au début de la séquence et de chaque leçon, ainsi que de l'objectif de réception lors des leçons concernées. Cette façon de procéder s'intègre dans une réelle pédagogie de projets où les acteurs impliqués savent dès le début ce vers quoi ils tendent pour justement y parvenir de la manière la plus efficace. Cela permet aussi de donner du sens aux activités réalisées par les apprenants qui en saisissent la finalité.

Une fois la visée de l'apprentissage déterminée, c'est au tour de la deuxième phase représentée par la mise en œuvre de l'apprentissage (*II. Déroulement de l'apprentissage*). Nous nous appuyons sur le cycle d'une tâche composée de trois phases (*pretask* (5, 6), *task* (7, 8), *posttask* (9)) de la TBLT (Nunan, 1989 ; Willis, 2005 ; Willis et Willis, 2011), reprise dans le monde germanophone et la Fremdsprachendidaktik (Hallet et Königs, 2013 ; Surkamp et Nünning, 2014 ; Ünal, 2010) ou encore le contexte francophone (Cuq et Gruca, 2017 ; Lions et Liria, 2009). Avant ce cycle tripartite, nous ajoutons une phase initiale et caractéristique de la PA provenant de Puren (2006b, 2016b) et de Surkamp et Nünning (2014). Il s'agit en effet de la *conception de la tâche/du projet* (4) où les apprenants co-déterminent les pistes d'action avec l'enseignant. Contrairement à Puren (2006b, 2016b) qui charge uniquement les apprenants dans la conception des tâches, nous privilégions la négociation entre l'enseignant et les apprenants par l'implication de ces derniers (Surkamp et Nünning, 2014). En effet, s'il nous parait, comme Puren, primordial que les apprenants puissent participer à la détermination et planification des tâches, nous pensons qu'il est indispensable de limiter cette participation dans la mesure du possible et du réalisable en contexte scolaire. En effet, laisser la conception des tâches à la seule responsabilité des apprenants, reviendrait à une différenciation maximale de l'enseignement où chaque tâche demanderait un aménagement et un accompagnement spécifique[132]. C'est la raison pour laquelle nous préférons parler de co-détermination de la conception avec l'expertise de l'enseignant.

L'ajout de cette étape (*Conception de la tâche/du projet*) prend en compte la participation des apprenants avant même la mise en route du cycle de la tâche ou du projet. Ils sont déjà impliqués dans la réflexion de l'organisation du travail et sont donc amenés à s'investir dans leur apprentissage littéraire en faisant partie intégrante du processus d'apprentissage dès sa planification, comme dans les projets sociaux extrascolaires. L'enseignant n'est plus celui qui planifie et dicte tout ce qu'il faut faire mais balise plutôt en amont l'apprentissage, afin d'accompagner les apprenants dans leur réflexion sur les actions possibles à mener durant la phase d'apprentissage. Cette phase permet de responsabiliser les apprenants avant même d'agir et de donner sens à leurs actions en

[132] Nous sommes d'avis que cette façon de faire est réaliste mais correspondrait à ce que nous pourrions appeler une version *maximale* de la PA qui dépasse le cadre de notre recherche.

leur assignant le rôle d'acteur de leur propre apprentissage. La *conception* participe en ce sens à l'autonomisation des apprenants.

Le cycle de la tâche/du projet commence par la *pré-tache* (5, 6). Il s'agit de préparer les apprenants à la réception du corpus littéraire (5) qui sous-tend la tâche et d'orienter la réception (6) selon les objectifs déterminés en amont. La préparation du corpus littéraire et l'orientation de la réception se font selon une logique de développement d'une compétence informationnelle (Puren, 2009a). Dans cette logique, le corpus est traité de façon à repérer et à extraire uniquement les informations nécessaires à la réalisation de la tâche ou du projet. La préparation du corpus littéraire doit pour cela tenir compte de la dimension langagière, thématique et discursive. En effet, pour soutenir la réception du corpus littéraire, les apprenants doivent être préparés à certaines structures langagières qui pourraient potentiellement leur poser difficultés dans leur construction du sens du corpus littéraire. Les structures langagières s'insèrent aussi en lien avec un contenu, une thématique qui doit être (ré)activée pour plonger les apprenants dans l'univers littéraire et leur permettre de faire des hypothèses durant leur phase de lecture. Enfin, le corpus littéraire s'inscrit dans des types discursifs spécifiques. Il peut être composé, par exemple, d'un roman (type narratif), d'une critique littéraire (type argumentatif), d'un booktube (type informatif, persuasif). Tous ces types sont différents et demandent une lecture spécifique en fonction de leur intention communicative.

La prise en compte de ces trois types de préparation (structures langagières, thématique, type discursif) permet de soutenir les processus de l'apprentissage littéraire des apprenants durant la phase de lecture orientée (6). La PA se basant sur des tâches/projets n'exigent plus des apprenants de tout comprendre d'un corpus littéraire ou de le traiter en profondeur (sens *signifié* de Besse (1988)). Ce dernier est examiné selon la tâche ou le projet que les apprenants devront réaliser (7, 8). Avec le soutien de la préparation (5), les apprenants peuvent, durant leur lecture orientée, rechercher, extraire, traiter et apprécier des informations qui sont pertinentes, c'est-à-dire qui sont en lien avec la tâche. De cette façon, le traitement du corpus littéraire se fait dans une logique intégrative des activités langagières. La réception ne se fait plus pour elle-même dans une logique de traitement exhaustif d'un texte littéraire mais dans l'intention d'extraire certains éléments du corpus littéraire afin de les réinvestir dans des tâches productives (7, 8).

Une fois que le corpus littéraire a été traité de façon orientée vers la tâche à accomplir (phase de la pré-tâche), la réalisation de la tâche peut commencer. Toujours dans une logique de progression des apprentissages, l'activité langagière traitée, ici la production, l'interaction ou la médiation, se prépare en tenant compte également des structures langagières, de la thématique et du type discursif demandés. Cela permet d'outiller les apprenants tant du point de vue de la forme (langagier) du contenu (thématique) et de la structure (type discursif), afin qu'ils aient tous les moyens à disposition pour réaliser la tâche. Ensuite, c'est justement au tour du cœur du cycle de la tâche avec sa mise en œuvre que se poursuit le déroulement de l'apprentissage. À ce stade, les apprenants sont outillés de tout ce dont ils ont besoin pour pouvoir réaliser la tâche. Ils mettent en œuvre une réelle compétence littéraire pour traiter la situation-problème (Dufays, 2011) à laquelle ils sont confrontés. Pour ce faire, ils jouissent d'une véritable marge de manœuvre amorcée déjà lors de la conception de la tâche (4). S'ils ont à disposition tout ce qui est nécessaire pour solutionner le problème, chaque apprenant va déployer une compétence littéraire propre à lui-même et les résultats seront tous différents. Nous ajoutons l'importance d'une tâche d'écoute ou de lecture dans le cas où les apprenants sont amenés à écouter ou lire le fruit du travail de leurs camarades. En effet, la participation ne s'arrête pas à son propre travail pas concerne aussi celui des autres par un rôle impliqué.

De plus, contrairement à un questionnaire à remplir demandant des réponses pour la plupart fermées, une situation-problème offre la possibilité de la résoudre avec une liberté manifeste ouvrant à des variantes possibles selon les compétences de chaque apprenant.

Dans la PT de l'agir littéraire, la tâche s'arrête souvent lors de sa correction. La PA, elle, a l'avantage de ne pas s'arrêter à la tâche accomplie. Lors de la post-tâche de la PA, les productions des apprenants sont valorisées (9) par un feedback tant du point de vue du contenu que de la forme. Comme dans un projet social, les apprenants sont invités à tirer un bilan de ce qui a été fait. Il est question de revenir sur les objectifs d'apprentissage (*général*, de *réception*, *spécifiques*) pour que les apprenants puissent d'une part conscientiser leur apprentissage et d'autre part pour que l'enseignant soit en mesure d'évaluer l'apprentissage des apprenants et le cas échéant, prévoir des activités de remédiation. Si dans la TBLT cette phase se centre plutôt sur un retour sur les formes de la tâche réalisée, nous privilégions l'action, au cœur de la PA et ainsi mettre les formes langagières en lien avec le contenu. De plus, la valorisation du produit effectué par les apprenants nous parait

comme un élément crucial dans la motivation des apprenants à effectuer des tâches qui font sens pour eux. Leur demander d'évaluer leur propre tâche permet, dans une logique de progression, d'engager des processus cognitifs de haut niveau (*cf.* niveau *évaluer* de la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001)) et ainsi de développer leur compétence littéraire.

La dernière étape de l'apprentissage littéraire consiste en l'évaluation de la compétence littéraire (*III. Évaluation de l'apprentissage*). Contrairement à la phase de l'apprentissage (*II. Déroulement de l'apprentissage*) où les processus de réception et de production sont évalués de manière formative (sans résultat chiffré mais par des commentaires et des retours métacognitifs), l'évaluation de l'apprentissage se fait de manière sommative, c'est-à-dire dans notre système vaudois par des notes. La PA distingue clairement les phases d'apprentissage et d'évaluation, ce qui permet de développer une compétence littéraire basée sur une progression de l'apprentissage débouchant sur une évaluation chiffrée. Cela implique que l'évaluation s'appuie uniquement sur ce qui a été appris. En d'autres termes, tout ce qui a été appris n'est pas évalué mais tout ce qui est évalué a été appris. Il s'agit pour l'enseignant de proposer des tâches d'évaluation de la même famille (Dufays, 2011) que celles réalisées durant l'apprentissage. Ainsi pour respecter l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011), la PA préconise d'évaluer des tâches rendant l'apprentissage visible (par des objectifs spécifiques mesurable) et basées sur le même type que l'apprentissage (Pasquini, 2018). Cela signifie concrètement que le remplissage de questionnaires durant la phase d'apprentissage n'est pas aligné avec une évaluation sur un exposé, ou une analyse de texte écrite car les tâches demandées ne correspondent pas d'un point de vue des objectifs, de la forme, des opérations cognitives demandées et de l'activité langagière engagée. Dans la PA développant une compétence littéraire, les dimensions de cette dernière doivent être alignées pour que l'évaluation soit valide, efficace et objective.

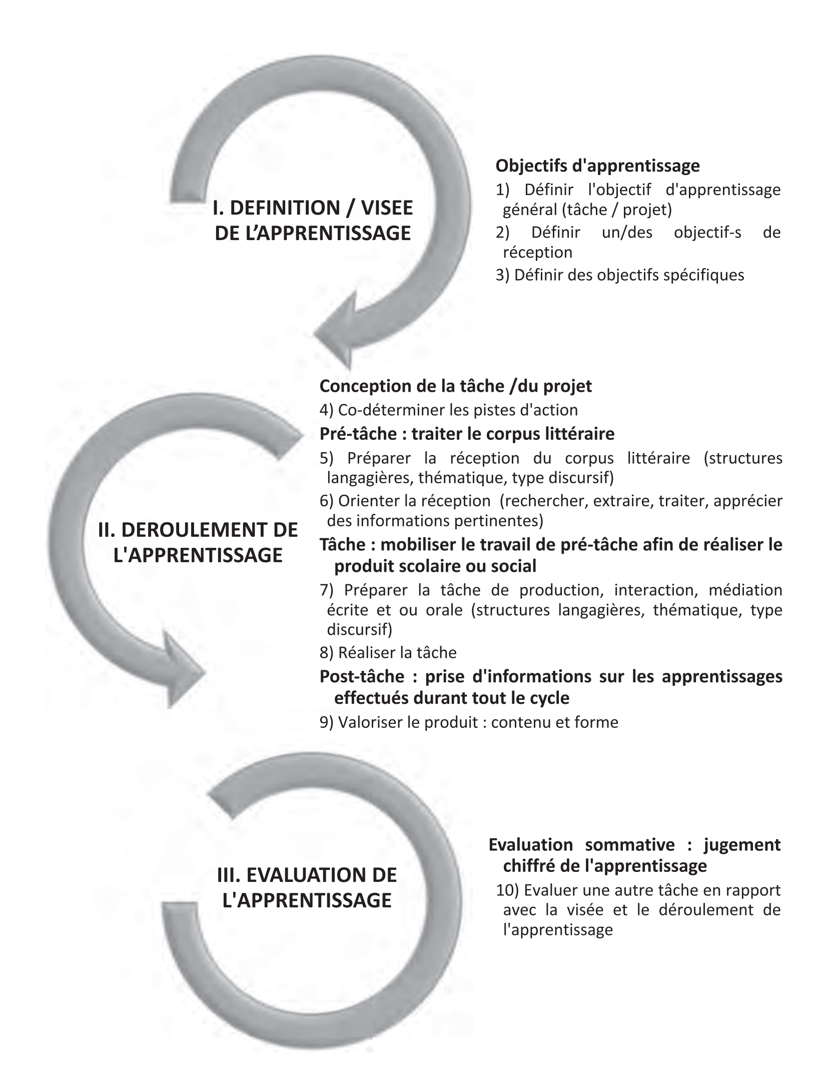


Figure 13.2. L'apprentissage littéraire

13.11 Tableau synthétique de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle

Nous synthétisons l'agir littéraire dans la PA (*cf.* table 13.4) selon le même procédé employé pour définir l'agir littéraire, soit par ses composantes et caractéristiques.

Table 13.4. Synthèse de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle

Composante	**Caractéristique**
Compétence langagière de référence	Agir sur la base du corpus littéraire
Compétence culturelle de référence	Composante pluri-culturelle et co-culturelle (conceptions) : culture commune d'action
Activité de référence	Projet pédagogique et social
Logique de traitement	Entrée par les tâches dans une logique actionnelle (logiques documentation et sociale)
Objectif	Former un agent littéraire
Corpus littéraire	Corpus littéraire
Intentions de lecture du corpus littéraire	Lecture orientée en fonction de la conception de la tâche ou du projet
Orientation principale des tâches	Projet
Déroulement	Conception de la tâche/du projet, préparation à la lecture, lecture orientée, production, évaluation
Forme sociale de travail	Variation de toutes les formes
Activité langagière	Toutes de façon intégrative dans des tâches scolaires ou actions sociales
Tâche scolaire représentative	Tâche scolaire sur les textes et action par les textes
Rôles de l'enseignant	Guide
Rôles des apprenants	Créateurs

14 Synthèse de l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle vs perspective actionnelle

Pour cette dernière synthèse de l'agir littéraire, nous proposons une variation par rapport à celles que nous avons établies aux chapitres précédents en lien avec chaque construction méthodologique constituée.

Nous commençons par présenter le tableau synthétique (*cf.* table 14.1) avant d'en expliquer les quelques changements opérés. Nous synthétisons ensuite brièvement les éléments saillants du passage de l'agir littéraire dans la PT à la PA.

14.1 Tableau synthétique de l'agir littéraire dans une perspective traditionnelle vs perspective actionnelle

Table 14.1. Définition de l'agir littéraire traditionnel *vs* dans une perspective actionnelle

Composante	Agir littéraire dans la perspective traditionnelle	Agir littéraire dans la perspective actionnelle
Méthodologies	[illegible]	[illegible]
Objet	Cours de littérature : centration sur le texte et sur l'enseignant => Lecture analytique	Enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire : centration sur l'apprenant et sur des tâches => Va-et-vient entre lecture participative et analytique
Compétence langagière de référence	Lire, parler sur/avec : (inter-)individuelle	Agir avec les autres en se concertant : collective
Compétence culturelle de référence	Trans- (valeurs), méta- (connaissances), pluri- (attitudes et comportements), ou interculturelle (représentations)	Co-culturelle (conceptions) et incluant toutes les autres composantes : trans-, méta-, inter-, pluriculturelles
Activité de référence	Lecture de textes littéraires	Actions éditoriales, journalistiques, socioculturelles
Logique de traitement	Littéraire, document, support (entrée par le corpus)	Documentation, sociale (entrée par la tâche)
Objectif	Comprendre la littérature : dimension textuelle	Développer des compétences littéraires : dimensions personnelle, langagière, textuelle
Orientation des tâches	Langue, processus, communication, résultat, produit ou procédure	Projet (incluant langue, processus, communication, résultat, produit et procédure)
Corpus littéraire	Textes (canoniques) intégraux	Recueil traitant d'une problématique littéraire
Intentions de lecture du corpus littéraire	Comprendre le sens donné d'un texte : sens littéral, signifié => Compréhension détaillée (quête du sens humaniste, connaissance	Construire progressivement la réception d'un texte sens évoqué, sens littéral, sens signifié => Interaction entre texte et lecteur
Déroulement	Approche globaliste : 1. Présentation du texte 2. Lecture et évaluation simultanées du texte 3. Test sommatif	Apprentissage littéraire : 1. Visée 2. Déroulement 3. Evaluation
Forme sociale de travail	Principalement frontale et individuelle	Variation entre frontale, collective, groupes, binôme, individuelle
Activité langagière	Toutes (selon la méthodologie) de façon cloisonnée	Toutes de façon décloisonnée
Tâche scolaire représentative	Traduction, explication de textes	Tâche scolaire sur les textes et action sociale par les textes
Rôles de l'enseignant	Transmetteur d'un savoir littéraire	Facilitateur du développement de compétences littéraires
Rôles des apprenants	Reproducteurs (traducteur, commentateur, communicateur)	Acteurs de leur apprentissage

Le tableau synthétique 14.1 est aussi composé de toutes les composantes de l'agir littéraire comme dans ceux présentés pour chaque construction méthodologique. Quelques différences sont toutefois à mentionner :

Premièrement, nous avons ajouté la composante *Objet* pour mettre en relief la conception de l'objet littéraire dans chaque perspective. Cette composante synthétise en quelque sorte chaque agir littéraire et représente la posture épistémologique sur quoi repose chaque agir.

Pour la PT, nous avons vu que l'agir littéraire se focalise sur le texte, souvent canonique, même s'il s'ouvre en terme de variété depuis l'AC. La signification du corpus littéraire est inhérente à l'objet texte et la transmission du savoir littéraire se fait au travers de l'enseignant qui donne un cours de littérature en favorisant une lecture analytique comme nous l'avons vu dans les plans d'études des gymnases vaudois des années 1930–1950. Alors que dans la PA, la centration sur le texte se déplace vers une centration sur le sujet lecteur et son activité en favorisant sa réception personnelle. Le texte (canonique) s'ouvre sur le recueil pour devenir une documentation littéraire au service de tâches pédagogiques et/ou sociales selon que la version (*faible* ou *forte*) de la PA est choisie, articulée et/ou combinée. Le corpus littéraire est traité dans une logique informationnelle où il s'agit d'articuler une lecture participative et analytique pour dégager le sens du corpus selon l'intention didactique.

Le cours de littérature, centré sur le texte et l'enseignant se déplace ainsi vers un enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire prenant en compte la réception du sujet lecteur dans une interaction avec le corpus littéraire. Enfin, le cours de littérature ne requiert pas des apprenants un développement d'une véritable compétence littéraire mais une attention particulière du savoir de l'enseignant qu'il s'agit de s'approprier. Le couple « enseignement-apprentissage » fait ressortir l'importance de chaque acteur (enseignant *vs* apprenants) qui s'intègre dans une relation non plus de transmission de l'un à l'autre (*cours de littérature*) mais d'acte d'enseignement-apprentissage de l'un avec l'autre. Pour ce faire, cet acte se combine avec une approche par compétences visant à développer une réelle compétence littéraire. Méthodologiquement, cet acte se construit en respectant un alignement curriculaire qui prône un déroulement de l'apprentissage basé sur des tâches.

Pour conclure sur la composante *Objet*, nous avons compris qu'elle est centrale puisqu'elle synthétise la construction de notre notion de l'enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA.

Deuxièmement, concernant la composante *Logique de traitement*, nous constatons que chaque agir (traditionnel *vs* actionnel) en comporte plusieurs. En effet, selon la construction méthodologique de chaque agir,

une certaine logique est privilégiée. Si la PA s'appuie sur une logique actionnelle (*documentation* et *sociale*), elle a l'avantage de pouvoir intégrer les autres (*littéraire*, *document*, *support*) en déployant une véritable pédagogie de projets.

Troisièmement, concernant la composante *Corpus littéraire* dans la PT, nous la définissons par *textes (canoniques)*. Le choix de l'adjectif qualificatif *canoniques*, mentionné entre parenthèse, s'explique de la façon suivante : nous avons effectivement vu que les textes canoniques définissent le corpus littéraire de la MGT et de la MA déterminées par une littérature *ségrégationniste* (Dufays *et al.*, 2015) s'appuyant sur les Humanités classiques pour la MGT et les Humanités modernes pour la MA. Or, même si l'AC ouvre le corpus canonique à une définition *intégrationniste* de la littérature (Dufays *et al.*, 2015), nous avons observé que dans les gymnases vaudois tant du point de vue des plans d'études (cadres) que dans les pratiques, le corpus littéraire canonique jouit toujours d'une place de choix, même s'il n'est plus l'unique type de littérature. Pour souligner le choix du corpus littéraire plus classique tout en marquant l'évolution de ce choix, nous avons donc opté pour indiquer *canoniques* entre parenthèses.

Quatrièmement, la composante *Orientation principale des tâches* des différents agirs littéraires devient dans cette synthèse *Orientation des tâches*. Nous avons en effet supprimé l'adjectif *principale* pour mettre en avant toutes les orientations possibles selon la typologie de Puren (2016a). Même si les orientations *processus*, *produit* ou encore *procédure* ne font pas partie des orientations principales de l'agir littéraire dans la PT, elles sont des directions possibles de l'agir qui se regroupent toutes dans l'orientation *projet* de l'agir littéraire dans la PA puisque cette orientation est un véritable intégrateur de toutes les orientations possibles.

Enfin, pour la composante *Activité langagière*, nous avons relevé pour les deux perspectives qu'elles peuvent toutes être traitées. Il s'agit en effet de la réception, production, interaction et médiation écrites et orales selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Il est à préciser que nous soulignons premièrement le fait que le travail sur les activités langagières se réalise de façon cloisonnée pour l'agir littéraire dans la PT ; le traitement du corpus littéraire met en effet l'accent sur une activité langagière en mettant en retrait les autres. Deuxièmement, l'agir littéraire dans la PT accentue deux à trois activités langagières spécifiques selon chaque construction méthodologique : la réception et la médiation écrite pour la MGT, la réception et production écrite ainsi que l'interaction orale pour la MA et pour l'AC. Pour l'agir littéraire dans la PA, chaque activité langagière a son importance selon le tâche ou le projet en question. De

plus, le travail des activités langagières se réalise de façon décloisonnée, c'est-à-dire en articulant et/ou combinant plusieurs activités langagières dans une pédagogie de projets.

Nous relevons à présent le passage de l'agir littéraire dans la PT à la PA.

Concernant la relation entre l'agir social et l'agir d'apprentissage, nous avons observé une importante évolution de la société et de son rapport avec les langues étrangères. L'agir littéraire dans la perspective traditionnelle s'appuie en effet sur une société (du 18ème siècle jusque vers 1980) où les contacts avec la langue-culture étrangère se font entièrement à distance dans un premier temps, puis par contacts ponctuels au travers d'échanges commerciaux dès la révolution industrielle. La littérature représente le moyen par excellence pour établir ce contact par l'appropriation d'une culture humaniste classique (pour la MGT) et moderne (pour la MA). Par la suite, la société évolue, multiplie les voyages sporadiques, touristiques puis se dirige vers des changements technologiques et va jusqu'à se numériser. Les contacts entre les différentes cultures deviennent dorénavant beaucoup plus rapprochés et définissent une société multilingue et multiculturelle se caractérisant par un *vivre et travailler ensemble*. Dans cette société actuelle multiculturelle et multilingue, l'agir d'apprentissage, se calquant sur l'agir social, vise à former des acteurs sociaux capables de vivre et de co-agir avec différentes cultures et langues pour favoriser l'action commune. Concrètement, les activités issues du champ social littéraire de type journalistique, éditoriale, de traduction, socioculturelle font partie de l'agir littéraire dans la PA.

D'un point de vue didactique-méthodologique, en prenant appui sur l'*alignement curriculaire*, l'agir littéraire dans la PT, se caractérise par la compréhension de la littérature au travers de la transmission du savoir littéraire par l'enseignant de manière frontale. Les objectifs se résument à *comprendre un texte littéraire* et les phases d'apprentissage et d'évaluation se confondent. En effet, il n'y a pas véritablement d'apprentissage littéraire mais il s'agit plutôt d'une réception du savoir littéraire par les apprenants. L'acte de lecture est considéré comme acquis ; il importe d'exécuter une lecture analytique, distanciée (Dufays *et al.*, 2015) et donc d'activer la dimension cognitive des apprenants pour répondre à des questionnaires sur la lecture et faire des explications de textes et ainsi s'approprier la bonne compréhension du texte. Or, répondre à des questions sur le corpus littéraire ou expliquer un texte ne représente pas un acte d'apprentissage mais vérifie uniquement la compréhension de la lecture. Dans ce sens, l'agir littéraire est désaligné curriculairement.

Il en va tout autre pour l'agir littéraire dans la PA. Réelle intégratrice des logiques documentaires (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) et des différentes orientations de l'agir (Puren, 2006a, 2016a) grâce à son orientation *projet*, l'agir littéraire ne se définit plus comme dans la PT par une entrée par le corpus littéraire mais par la tâche (Puren, 2001) ou le projet. Cela implique une démarche didactique non plus fondée sur le corpus littéraire et sa dimension textuelle, mais sur la réception des sujets lecteurs considérés comme co-auteurs (*Mitautor*, *Koautor*) (Kast, 1984 ; Spinner, 1987) et co-producteurs (Koproduzenten) (Koppensteiner, 2002) dans la signification du corpus littéraire. D'une lecture analytique dans la PT, le paradigme actionnel prône un va-et-vient entre une lecture distanciée et participative (Dufays *et al.*, 2015). La prise en compte de la réception subjective des apprenants permet de leur donner pleinement leur rôle de co-auteur et co-producteur dans l'activité interprétative. C'est ainsi qu'une véritable compétence littéraire (Cicurel, 1991 ; Diehr et Surkamp, 2015 ; Puren, 2012c, 2014d, 2018a) multidimensionnelle se développe. En effet, grâce à la prise en compte des dimensions personnelle, textuelle, communicative, socio-actionnelle et collaborative, l'activité lectorale se diversifie et tient compte de plusieurs aspects faisant de l'agir littéraire un champ d'actions non seulement littéraire, mais formatif pour répondre pleinement à la visée de la PA : faire des apprenants des acteurs sociaux.

En considération de ce qui précède, nous pouvons conclure le cadre théorique par une citation de Morel (2014) qui synthétise pleinement notre vision de l'enseignement-apprentissage du corpus littéraire dans la PA :

> La perspective actionnelle implique un changement de paradigme, dont la caractéristique majeure est, pour l'enseignant de passer d'une logique de transmission à une logique de développement de compétences interprétatives chez l'apprenant, et pour ce dernier, de passer d'une logique passive à une logique active. Il n'est plus question d'attendre que le professeur finisse par donner toutes les réponses. La transmission se fait de façon indirecte par la réalisation d'une tâche. Là où l'étudiant était mis en position de réceptivité, il est reconnu désormais comme actif. Là où le cours donné par l'enseignant occupait l'attention de l'étudiant, c'est maintenant l'activité de l'étudiant qui focalise l'attention de l'enseignant. Là où le travail était essentiellement individuel, il devient collectif.
>
> À l'enseignant donc de définir la tâche – c'est son premier rôle – et d'élaborer une démarche d'enseignement de la littérature qui tenterait de donner à l'apprenant la capacité à comprendre et apprécier une œuvre. La compréhension et le plaisir du texte demeurent bien les objectifs premiers de la lecture. (p. 126)

La PA permet ainsi de mettre en activité les apprenants de façon impliquée en vue de développer leur compétence littéraire. En fin de compte elle permet le passage d'une logique centrée sur l'objet et l'enseignant à une logique centrée sur les apprenants et leur activité.

III. La preésentation du dispositif d'accompagnement collaboratif

> [E]lle [la recherche collaborative] joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens.
>
> Desgagné (1997), p. 371

Dans cette partie nous présentons le dispositif d'accompagnement qui nous a permis de récolter les données.

Dans un premier temps (*cf.* chap. 15, p. 293), nous définissons la démarche collaborative qui représente le fondement du dispositif d'accompagnement. Nous présentons d'abord ses caractéristiques (*cf.* sect. 15.1, p. 293) puis nous exposons notre modèle collaboratif en trois phases (*cf.* 15.1.1, p. 300).

Dans un deuxième temps (*cf.* sect. 16, p. 305), nous explicitons le dispositif d'accompagnement. Nous commençons par le décrire (*cf.* sect. 16.1, p. 305) pour situer le contexte de la cueillette des données. Nous poursuivons avec la présentation des 8 composantes didactiques-méthodologiques, fruit de l'opérationnalisation du cadre théorique qui a accompagné les participantes durant le dispositif (*cf.* sect. 16.2, p. 311). La section 16.3, p. 320 est consacrée à la présentation des participantes. La section 16.4, p. 330 expose la posture de chaque acteur du dispositif. Nous terminons par une synthèse du dispositif d'accompagnement collaboratif (*cf.* sect. 17, p. 341).

15 Démarche collaborative

Dans ce chapitre, nous définissons la démarche collaborative. Tout d'abord, nous exposons ses caractéristiques pour montrer sur quoi se base notre dispositif d'accompagnement. Dans un deuxième temps, nous présentons notre modèle collaboratif à la double dimension (formation et recherche) se structurant en trois étapes. À la suite de cela, nous précisons la dimension formative de la deuxième étape de notre modèle collaboratif, *coopération*, représentée par notre dispositif d'accompagnement.

15.1 Caractéristiques

Pour rappel, dans la première partie consacrée à la problématique, nous avons mentionné comme objectif celui de documenter les pratiques effectives concernant l'objet littéraire des EE d'allemand des gymnases vaudois. En effet, selon Elmiger (2016), « [p]eu de recherches scientifiques se sont penchées sur les résultats de l'enseignement d'allemand, et parmi celles rares sont les travaux qui évaluent les résultats de manière globale et comparable » (p. 7). Dans le même sens, Wokusch (2015) avance que dans le contexte des Hautes écoles pédagogiques de la Suisse francophone, « les didactiques des LCE [Langues et cultures étrangères] commencent seulement à se constituer en tant que disciplines scientifiques et sont donc encore en grande partie tributaires des travaux produits ailleurs » (p. 7). Elle ajoute même que « l'accès aux pratiques enseignantes » dans le canton de Vaud est rendu difficile par la « lourdeur et la durée des démarches administratives à entreprendre » (p. 17). En outre, il n'existe pas à notre connaissance de recherche interprétative au sujet de l'enseignement des langues étrangères dans les gymnases vaudois concernant l'objet littéraire. Enfin, nous poursuivons le but d'articuler les pôles théorique et pratique de la formation des enseignants, deux pôles souvent éloignés l'un de l'autre (Desgagné, 1998 ; Van der Maren, 1999 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Perrenoud *et al.*, 2008 ; Bednarz, 2015), dont les retombées de la recherche sur le terrain sont lacunaires (Savoie Zajc, 2001). Nous rejoignons ainsi Guignon et Morrissette (2006) : « [l]a pertinence accordée au point de vue du praticien passe, entre autres, par la reconnaissance de ses *savoirs pratiques*, expression employée surtout en

Amérique du Nord, ou *savoirs d'action* en Europe francophone (Barbier, 1996) » (p. 21). Elles rappellent en outre que des auteurs comme Desgagné et Schön « envisagent que ces savoirs pratiques viennent non pas s'opposer aux savoirs théoriques développés par les chercheurs, mais les compléter et étendre la pertinence sociale des modèles proposés » (p. 21).

Nous nous sommes en conséquence dirigé vers une recherche issue du courant collaboratif. La tertiarisation de la formation des enseignants implique de nouveaux types de recherche où l'identité du formateur évolue vers une posture impliquant celle d'un chercheur travaillant sur des objets orientés vers la pratique professionnelle (Gagnon et Dolz, 2009; Schertenleib *et al.*, 2012). C'est en effet dans les travaux réalisés par des chercheurs canadiens (Desgagné, 1997, 1998; Desgagné *et al.*, 2001 ; Desgagné et Bednarz, 2005 ; Bednarz *et al.*, 2012 ; Bednarz, 2013, 2015) que nous fondons notre dispositif d'accompagnement. Dans leurs recherches, ils développent l'idée de réunification du monde académique et du monde de la pratique par une préoccupation liée à l'exercice de la pratique. Cette idée de faire de la recherche *avec* plutôt que *sur* les enseignants (Lieberman, 1986) ne suppose pas une hiérarchie des rôles où le chercheur est celui qui sait et qui dicte ce qu'il faut faire et le praticien celui qui exécute les instructions, mais plutôt une collaboration des acteurs où chacun est expert de ses propres compétences et où le chercheur co-construit les connaissances liées à la pratique avec les praticiens dans une activité de recherche et de formation. S'intéresser aux acteurs du terrain et comprendre ce qu'ils font pour développer des connaissances scientifiques en lien avec la pratique, c'est dans une perspective collaborative reconnaitre le *savoir d'expérience* (Bourassa *et al.*, 1999) articulant formation et recherche dans une optique « de professionnalisation du métier d'enseignant » (Gagnon et Balslev, 2012, p. 150–151), où il s'agit d'accompagner « les enseignants ou les futurs enseignants à devenir producteurs de savoirs » (p. 151). La démarche du chercheur peut être qualifiée de *médiatrice* (Desgagné, 1998, p. 80) dans le sens où il « y a cette attitude du chercheur à vouloir rapprocher, concilier, voire se co-constituer deux mondes, recherche et pratique, dans une sorte de démarche de négociation constante, à chaque étape de la recherche, entre les exigences, les préoccupations, les contraintes et les ressources propres à chacun d'eux » (p. 80).

Sur la base d'une modélisation adaptée de la RC proposée par Desgagné *et al.* (2001), nous proposerons à notre tour notre modèle collaboratif sur la base des chercheurs québécois :

> [Il s'agit] de renouveler le rapport établi entre le chercheur et le praticien pour ce qui intéresse la recherche liée à la pratique enseignante. À l'enseignant considéré comme un objet d'investigation et *sur* la pratique de qui on pose un regard distant et évaluatif, on oppose ici un enseignant considéré comme un partenaire de l'investigation, *avec* qui on pose un regard complice et réflexif sur la pratique[133]. (p. 34)

Dans ce sens, c'est dans la forme du partenariat négocié entre le chercheur et praticiens[134] que nous situons notre dispositif d'accompagnement ; les acteurs se situent dans un rapport symétrique et non pas hiérarchique : chaque partie est au bénéfice de ses propres compétences. Le savoir se construit par la collaboration de chacun, caractérisé par un rôle qu'il s'agira de définir. C'est véritablement une approche centrée sur l'activité des EE (Durand, 2006) prenant cette dernière ainsi :

> a) [C]omme point de vue (la formation ou les pratiques artistiques envisagées comme des activités par exemple), b) comme visée de formation (formation à l'activité professionnelle…), c) comme objet d'analyse (connaître l'activité à laquelle prépare la formation par une analyse du travail dans une entreprise…), d) comme objet d'intervention (former par une transformation de l'activité…), et e) comme entrée (viser les savoirs mobilisés en contexte à partir de l'analyse de l'activité…). (p. 3)

L'activité des EE dans des situations d'enseignement-apprentissage effectivement réalisées puis analysées par l'intermédiaire d'une activité réflexive des EE est ainsi appréhendée comme outil de formation tant sur le plan de l'expérimentation que de la conscientisation des savoirs théoriques et pratiques (Altet, 2001 ; Schneuwly, 2014) des EE. L'analyse de l'activité permet, dans le mouvement actuel de la professionnalisation des enseignants, d'avoir accès aux processus de construction.

Comme le mentionnent Vinatier et Morrissette (2015) et Morrissette *et al.* (2017), la notion de recherche collaborative s'appuie sur des référents théoriques et méthodologiques très hétérogènes. Toutefois, Morrissette *et al.* (2017) mettent en avant les « approches structurées de la recherche

---

133 Les auteurs se réfèrent dans une note de bas de page à Van der Maren (1999) qui désigne le type de RC par une recherche ontogénique visant à développer le savoir de la pratique en considérant le point de vue de l'acteur en question sur son action, à savoir le praticien.

134 Si nous opposons dans notre texte *chercheur* à *praticien* ou à *professionnel*, cela n'a pour but que de différencier le monde théorique représenté par la recherche et le monde de la pratique représenté par le métier d'enseignant. Il va de soi que les chercheurs sont aussi des praticiens ou des professionnels au sens où ils exercent une activité.

collaborative » (p. 3) proposées par Desgagné (1997, 1998). C'est à ces travaux que nous nous référons dans le cadre de notre recherche.

D'un point de vue épistémologique, Proulx (2013) avance que « [l]a recherche collaborative […] s'intéresse à saisir les compréhensions des situations d'enseignement-apprentissage et le jugement en contexte du praticien, pour mieux comprendre les connaissances liées à la pratique d'enseignement » (p. 328–329). C'est donc dans la collaboration entre le chercheur et les praticiens que se co-construisent les connaissances sur la pratique enseignante.

Partant du constat que la recherche (sur l'enseignement) et la pratique enseignante sont deux mondes diamétralement opposés (Desgagné, 1997, 2001, 2007 ; Desgagné *et al.*, 2001), la collaboration entre chercheurs et praticiens dans une recherche de type collaborative prend naissance aux États-Unis et au Canada dans les années 1990 du siècle passé. Elle puise ses fondements épistémologiques dans les travaux de Dewey et plus particulièrement dans sa posture pragmatique et constructiviste qu'il accorde à la connaissance par l'expérience (Morrissette *et al.*, 2017 ; Vinatier, 2013). La notion de *praticien réflexif* de Schön (1983) fait aussi partie de l'assise épistémologique de la RC. Dans cette optique, la construction des connaissances liée à la pratique professionnelle ne peut en effet s'effectuer sans la participation du professionnel qui dans un contexte donné agit et réfléchit sur son action (Vinatier, 2013). La légitimation des savoirs d'action du praticien comme objet d'étude favorise le rapprochement entre chercheurs et praticiens. De ce point de vue émane l'idée que les chercheurs étudient la façon dont les enseignants agissent et comprennent leur agir au moyen, la plupart du temps, de dispositifs de réflexivité sur la pratique (Desgagné, 2007).

Morrissette *et al.* (2017) distinguent deux orientations principales des RC selon leurs finalités en Amérique du Nord. D'une part les RC se situant dans une démarche d'intervention de résolution de problèmes signalés par un groupe de professionnels. Elles agissent sur les pratiques en cherchant à les transformer. D'autre part, les RC à visée descriptive et explicative. Elles s'inscrivent dans une démarche de co-construction d'un savoir sur la pratique professionnelle au travers de la médiation entre chercheurs et praticiens. C'est dans ce deuxième courant que nous situons notre recherche et que nous définissons la démarche collaborative. En effet, notre recherche tente, par le biais d'un dispositif d'accompagnement, de co-construire un savoir sur la pratique à partir de l'activité effective des EE (signification expérimentée) et de la réflexion qu'ils en font (signification réflexive). Si les effets d'un tel dispositif peuvent en effet amener les EE à transformer leurs pratiques, il n'en demeure pas

moins que c'est la visée compréhensive des pratiques par le sens que leur donnent les acteurs eux-mêmes qui est au centre de notre recherche.

La démarche collaborative se présente comme une tentative de trait d'union entre la recherche et la pratique (Desgagné, 1997, 1998, 2001 ; Bednarz, 2015) (*cf.* figure 15.1, p. 304) et essaie, dans un rapport nouveau, de médiation (Desgagné, 1997, 1998, 2001), entre chercheurs et praticiens (plus spécifiquement les enseignants), de co-construire des savoirs sur la pratique enseignante en intégrant le point de vue des praticiens (Bednarz, 2015 ; Desgagné, 2007) sur la compréhension qu'ils ont de leur pratique (Desgagné, 1998). À cette première préoccupation de rassembler le monde de la recherche et celui du terrain s'ajoute celle d'appréhender le « champ de la pratique professionnelle susceptible de nourrir la formation, par une meilleure compréhension de la pratique » (Bednarz, 2015, p. 172). En effet, depuis les années 1970, la formation des enseignants est rattachée aux facultés professionnelles au Québec[135] ; les recherches sur la pratique enseignante représentent donc un champ privilégié pour développer des dispositifs de formation des enseignants. Bru (2002), spécialiste en sciences de l'éducation concernant les travaux sur les pratiques enseignantes dans une visée descriptive, explicative et compréhensive, affirme même que « s'intéresser aux pratiques enseignantes en choisissant de les appréhender dans des conditions de forte proximité participative de terrain et sur la durée est à n'en pas douter une façon à la fois de les connaître et de contribuer à leur transformation » (p. 65). C'est ainsi que la démarche collaborative « produit des données qui fournissent de nouveaux éclairages sur les questions qui se posent aujourd'hui à la profession enseignante » (Bednarz, 2015, p. 7).

Cette idée de circulation des savoirs constitue d'ailleurs le fil rouge du colloque des 19e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature organisée à la HEP Vaud du 21 au 23 juin 2018 (Haute école pédagogique Vaud, 2018b). À ce propos, dans l'allocution d'ouverture, il a été souligné que les destinataires de la recherche en didactique de la littéra ture sont non seulement les chercheurs mais aussi les enseignants ; or les lecteurs de la recherche en didactique de la littérature sont quasiment que des chercheurs. D'où la nécessité de prendre en considération les études praxéologiques en didactique de la littérature et ainsi rapprocher le monde de la recherche et celui de la pratique comme l'ont montrés un grand nombre de contributions lors de ce colloque.

---

[135] Nous pouvons observer une analogie avec la HEP Vaud, faculté professionnelle, qui depuis 2001 forme tous les enseignants du canton de Vaud.

Il aussi est à relever que l'adjectif *collaboratif* ne signifie pas uniquement un *agir ensemble*, mais « mais porte avant tout l'exigence, pour les chercheurs et les professionnels, de la construction d'un processus de reconnaissance mutuelle du champ de compétences spécifiques propre à chacun et à mettre au service de l'objet de recherche" (Vinatier, 2013, p. 250). En d'autres termes, l'idée de faire de la recherche *avec* plutôt que *sur* les enseignants (Bednarz, 2013; Desgagné, 2001 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Lieberman, 1986), permet d'engager une collaboration entre le chercheur et les praticiens. Cette « volonté de rapprochement entre le monde de la recherche et l'univers de la pratique professionnelle" (Bednarz, 2013, p. 171) en intégrant les praticiens à la démarche scientifique et en prenant en compte leur questionnement relatif à leur pratique quotidienne permet un véritable « développement de la pratique » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 35). En outre, cette façon de faire de la recherche permet aussi de dépasser cette vision de l'enseignant « docile exécutant des prescriptions du chercheur » (p. 35) et de prendre en compte le « caractère contextualisé et personnalisé du savoir de la pratique » (p. 35). Tout compte fait, c'est une manière de réunir théorie et pratique, qui sont souvent opposées (Desgagné, 2007 ; Vinatier, 2013), dans un rapport plus symétrique où le point de vue de chaque acteur est pris en compte (Desgagné, 2007).

Si les RC étaient peu courantes en Europe au début du 21ème siècle (Vinatier, 2013), nous pouvons toutefois relever un réel essor pour ce type de recherche dans le contexte francophone ces dernières années. Pour preuve, le nombre de communications traitant de méthodologies collaboratives lors de différents événements scientifiques auxquels nous avons participé, comme les 19es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Lausanne en 2018, ainsi que lors de la première journée du programme doctoral complémentaire en didactique des disciplines du 2Cr2D à Fribourg en octobre 2018 ou encore à l'occasion d'une journée doctorale à la HEP Vaud en novembre 2019 et intitulée *Recherche collaboratives : problèmes éthiques, institutionnels et méthodologiques*.

Même si la formation n'est pas l'objectif premier de la RC mais une retombée Bednarz (2015), l'importance accordée au terrain et à la voix des praticiens fait ressortir la dimension formative des RC qui est aussi vue comme « une façon d'encourager les enseignants à mettre en cause leur pratique et à la raffiner, à se mobiliser autour des problèmes de toutes sortes qu'ils partagent et qui sont ceux de l'école contemporaine » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 36). En effet, le travail conjoint des chercheurs et des praticiens participe non seulement au développement des connaissances scientifiques sur la pratique mais également à la réflexivité des praticiens

sur leur propre pratique. Cela représente un véritable trait d'union entre la communauté des chercheurs et celle des praticiens.

Enfin, comme le rappelle Vinatier (2013), l'« ancrage [d'une démarche collaborative] étant généralement de type micro-contextuel tout en s'appuyant sur l'expérience singulière des acteurs, elle vise la production d'un savoir par généralisation d'études de cas » (p. 250). Il s'agit en effet de comprendre par la description et l'explication les pratiques d'un échantillon restreint d'acteurs, c'est-à-dire une certaine activité professionnelle contextualisée. En cela, la démarche collaborative ne vise pas la représentativité des résultats ; elle vise plutôt une interprétation significative des résultats en relation à l'échantillon étudié.

De ces considérations, nous pouvons mettre en évidence les trois caractéristiques de la démarche collaborative conceptualisées par Desgagné (1997) :

1. « La recherche collaborative suppose la co-construction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens » (p. 372).

   L'investigation sur la pratique (savoir sur la pratique) s'effectue dans un rapport négocié et mutuel entre tous les acteurs investis, aussi bien le chercheur que les praticiens. D'une part les praticiens s'engagent à explorer un aspect de leur pratique. D'autre part, le chercheur examine le sens que donnent les praticiens sur cet aspect exploré. La co-construction de notre objet de connaissance se manifeste, en effet, d'une part par la prise en compte du point de vue des EE. Cela s'exprime par le sens qu'ils donnent à leur propre pratique enseignante concernant l'objet littéraire, constituée de leur expérimentation (signification expérimentée) et de leur réflexivité (signification réflexive). D'autre part, ce point de vue est aiguillé et délimité par celui du chercheur qui repose sur le cadre conceptuel lui permettant d'interpréter la compréhension des EE de leur propre pratique.

2. « La recherche collaborative allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel » (p. 376).

   Il s'agit d'un projet regroupant des activités de recherche et de formation dans une véritable collaboration autour d'un aspect de la pratique enseignante. D'un côté, l'investigation scientifique se situe au niveau de la recherche. De l'autre, le développement professionnel se réalise au travers de la réflexion. Dans notre recherche, nous avons mis en place un modèle collaboratif. Il nous permet de réunir des activités de formation et de recherche dans le but de développer des connaissances sur l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la PA. Cela s'effectue au moyen de la compréhension qu'ont les

EE sur leur propre activité. Nous ajoutons à l'activité de réflexivité précédente, les pratiques effectives des EE observées par le chercheur comme porteuses de signification dans la construction du savoir sur la pratique. En effet, la prise en compte des pratiques effectives observées permet de légitimer les propos réflexifs des EE.

S'il en va de la responsabilité du chercheur concernant le déroulement de la collaboration, les EE se portent garant de leur implication dans leur processus de développement professionnel. La réussite de cette co-responsabilité réside dans l'apport et le rôle de chaque partie dans le « *savoir exercer* des enseignants » (Desgagné, 1997, p. 372).

3. « La recherche collaborative vise une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique » (p. 380).

   Il appartient au chercheur de tenir compte du point de vue des praticiens dans son interprétation des résultats permettant ainsi le maillage entre théorie et pratique. Toutefois, il n'appartient pas aux praticiens d'être forcément engagés dans les tâches formelles de la recherche. Si le moment de l'interaction entre le chercheur et les praticiens constitue en effet le moment central de co-construction des connaissances, les praticiens n'ont pas à prendre part nécessairement dans toutes les étapes du processus de la recherche. Nous ajoutons que le moment d'interaction peut aussi agir sur les pratiques effectives suivantes observées et ainsi favoriser la co-construction des savoirs sur la pratique par l'expérimentation.

   La médiation se caractérise en outre par la mise en relation des deux communautés pour former une culture commune alliant les points de vue de chacune. Cela signifie que la médiation ne s'arrête pas aux acteurs mais à toute leur communauté. Pour la pratique, il s'agit de prendre en compte le contexte régissant les pratiques des EE. Pour la recherche, le cadre conceptuel délimite le champ théorique sur lequel s'appuie le chercheur.

Ce rapport de co-construction du savoir qu'instaure la RC au moyen de la médiation entre le monde académique et professionnel s'observe dans le projet collaboratif concrétisé par le modèle collaboratif que nous examinons dans la section suivante.

15.1.1 Modèle collaboratif

Nous proposons notre modèle collaboratif sur la base de la schématisation du modèle de Desgagné *et al.* (2001) (*cf.* figure 15.1, p. 304).

Le modèle collaboratif se définit par trois étapes constitutives théorisées par Desgagné (1994, 1997, 1998, 2007) et modélisées par Desgagné

et al. (2001) : *cosituation* (problématisation), *coopération* (méthodologie d'intervention), *coproduction* (analyse et présentation des résultats). De plus, ces trois phases doivent satisfaire le critère de « double vraisemblance » (Bednarz, 2013, 2015 ; Desgagné, 1997, 1998 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Dubet, 1994) qui permet de réunir les préoccupations tant des chercheurs que des praticiens dans une collaboration en vue de co-produire de nouvelles connaissances. La collaboration des acteurs ne signifie pas pour autant qu'ils doivent partager les mêmes tâches, mais il est important que la double logique soit respectée lors de chaque étape (Desgagné, 1998). Chaque acteur est compétent dans son domaine et a des visées qui lui sont propres (produire des connaissances scientifiques sur la pratique pour les uns et développer leurs pratiques professionnelles pour les autres).

Dans un premier temps, la *cosituation* (Desgagné, 1997, 1998 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Desgagné, 2007), le chercheur problématise l'enjeu de la RC en co-construisant l'objet de recherche tout en tenant compte de ses propres attentes d'investigation et des attentes des praticiens. C'est un véritable contrat collaboratif, négocié, qui s'effectue. Il peut émaner des praticiens ou du chercheur. Sur l'initiative des premiers, il répond à une demande de perfectionnement d'un aspect de leur pratique. À la demande du chercheur, il vise un intérêt de recherche d'un aspect de la pratique. Mais le plus important réside dans le respect des attentes de chacun. La volonté de perfectionnement des praticiens doit encore pouvoir déboucher sur un objet de recherche. À l'inverse, l'objet investigué doit correspondre à un dispositif de développement professionnel visant les préoccupations des praticiens. Le succès de cette étape se mesure dans l'équilibre des intérêts de l'investigation et ceux du perfectionnement qui peuvent évoluer au fur et à mesure de la recherche.

Notre RC du point de vue de la formation est pertinente : elle tente de répondre aux besoins des praticiens, en l'occurrence des EE partageant le désir d'impliquer les apprenants dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire de langue-culture allemande dans les gymnases vaudois, comme l'atteste par exemple Gesa[136] dans son journal de bord : « J'aimerais connaitre des méthodes pour travailler des textes littéraires en classe d'une manière motivante et efficace pour les élèves » (*cf.* annexe H.1, p. 965). Il en va de même pour Paola dans la formulation de ses attentes concernant le dispositif d'accompagnement : « [P]rise de connaissance de nouvelles manières/méthodes d'enseignement (plus ludiques, récréatives, créatives, actives) du texte littéraire en classe » (*cf.* annexe H.3, p. 973).

---

[136] Gesa, Nina, Paola et Paola sont les quatre EE qui font partie de notre dispositif d'accompagnement. Pour plus d'informations sur leurs profils, *cf.* sect. 16.3, p. 320.

Si les attentes des EE dans une visée formative s'orientent toutes vers la question *comment impliquer les apprenants*, nous avons orienté notre versant recherche dans la signification de leurs propres gestes didactiques et méthodologiques de l'objet littéraire dans la PA. Concernant cet enjeu de recherche, c'est au moyen de la documentation des pratiques effectives des EE (conception, mise en pratique) et de leur réflexivité que nous poursuivons une visée interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) de leur signification par les EE.

Dans un deuxième temps, la *coopération* (Desgagné, 1997, 1998 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Desgagné, 2007), le chercheur explore le terrain (Desgagné, 1998) en mettant en place sa méthodologie d'intervention. Il planifie et organise un dispositif d'accompagnement qui permet une interaction entre l'action et la pensée, tout en favorisant l'alternance théorique-pratique. Cela s'effectue par l'analyse de pratiques (Altet, 2000, p. 26) de l'action enseignante des EE au moyen de l'activité réflexive. Il s'agit du « pivot de l'approche [collaborative] : le moment d'interaction et de co-construction entre le chercheur et les praticiens et où se constituera le matériau d'analyse » (Desgagné, 1998, p. 88). Cette étape représente le noyau de la démarche collaborative. La coopération entre les praticiens et le chercheur se définit selon leur activité respective dans un rapport propre à cette démarche, différenciant ainsi les finalités de chaque partenaire. S'appuyant sur Beillerot (1991) et sur Richardson (1994), Desgagné (1997) et Desgagné *et al.* (2001) précisent la conception qu'ils ont de la recherche et de la formation, en soulignant les activités différenciées des acteurs qui sont parfois assimilées. « [P]lacer des enseignants en situation de réfléchir sur leur pratique, vu d'un certain point de vue, c'est les faire entrer dans une démarche de recherche sur leur pratique, au sens de la questionner, de l'analyser, de la comprendre, voire de la transformer » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 38). Dans une visée formative, il s'agit plutôt pour les EE d'« être en recherche » (Beillerot, 1991) puisque les praticiens sont invités à réaliser une activité réflexive de façon accompagnée par un questionnement sur leur propre pratique (ce que Richardson (1994) appellent *practical inquiry*). Alors que « faire de la recherche » (Beillerot, 1991) représente plutôt une *formal research* (Richardson, 1994) exigeant du chercheur une démarche scientifique qui aspire à la production de connaissances sur la pratique. Dans un but de recherche, l'étape de coopération se concentre sur le dispositif de récolte des données constituées de l'activité réflexive ; celle-ci peut donc se situer dans une intention formative (analyse réflexive de ses propres pratiques) et de recherche (construction d'un savoir sur la pratique), qui, associée, représente l'enjeu d'une RC. Nous précisons cette *coopération* au moyen de la présentation du dispositif d'accompagnement

(*cf.* chap. 16, p. 305) pour la dimension formative. Pour la dimension recherche, nous exposons notre dispositif de cueillette des données dans la démarche d'analyse des données (cf. chap. 18, p. 345).

Enfin, dans un dernier temps, l'étape de *coproduction* (Desgagné, 1997, 1998 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Desgagné, 2007), est celle de l'analyse des données et de la présentation des résultats. Le chercheur tient compte des points de vue des praticiens et de ses propres enjeux dans la construction des connaissances scientifiques en instaurant un dialogue avec les praticiens. En ce sens, nous rejoignons Bednarz (2009) dont les propos ont été paraphrasés par Proulx (2013) dans le collectif de Bednarz (2013) sur la recherche collaborative : « vouloir contribuer à la compréhension de cette pratique enseignante, vouloir éclairer un champ de la pratique professionnelle, dans l'intention d'obtenir une compréhension bien informée de cette pratique et non des spéculations, doit prendre en compte le praticien » (Proulx, 2013, p. 333).

L'analyse des données et la présentation des résultats étant regroupées dans la *coproduction*, Desgagné (1997), les distingue pour en préciser leurs enjeux. Concernant l'analyse, elle est le fruit d'une *cointerprétation* entre les partenaires. Ainsi, le chercheur prend en compte, dans l'interprétation des données, le dialogue entre ses propres catégories qu'il a définies dans la construction de son cadre théorique ainsi que les catégories des praticiens issues de leur propre com- préhension de leur pratique. La confrontation entre les différents points de vue détermine ce qu'on peut appeler le *sens collaboratif* d'une démarche collaborative. Quant à la démarche d'analyse, celle privilégiée est celle de la recherche qualitative se centrant sur « l'interprétation du *sens* » (Desgagné, 1998, p. 79). Nous développons notre démarche qualitative de type analyse de contenu (Bardin, 2013) au chapitre 18, p. 345.

Pour ce qui concerne la présentation des résultats, elle se caractérise par la *codiffusion* (Desgagné, 1997) de ces derniers. En effet, la communication doit répondre au plus près de la volonté de chaque partie. C'est ainsi que les retombées de la recherche bénéficieront autant la communauté de recherche que celle des praticiens. Comme l'indique De Lavergne (2007), rappelant l'implication du praticien chercheur, « [l]a dynamique d'appropriation des résultats fait partie intégrante de la recherche puisqu'elle est un enjeu de recherche, qui consiste à proposer aux acteurs des occasions nouvelles de réfléchir sur leurs pratiques » (p. 31). Les résultats de la recherche servent non seulement le savoir scientifique mais ont également un véritable effet sur la pratique par le rôle de l'enseignant, réel praticien chercheur engagé dans une posture réflexive.

Nous exposons dans la section suivante le pôle formatif de l'étape de *coproduction*, à savoir le dispositif d'accompagnement que nous avons mis en place et sur la base duquel nous avons récolté les données de notre recherche.

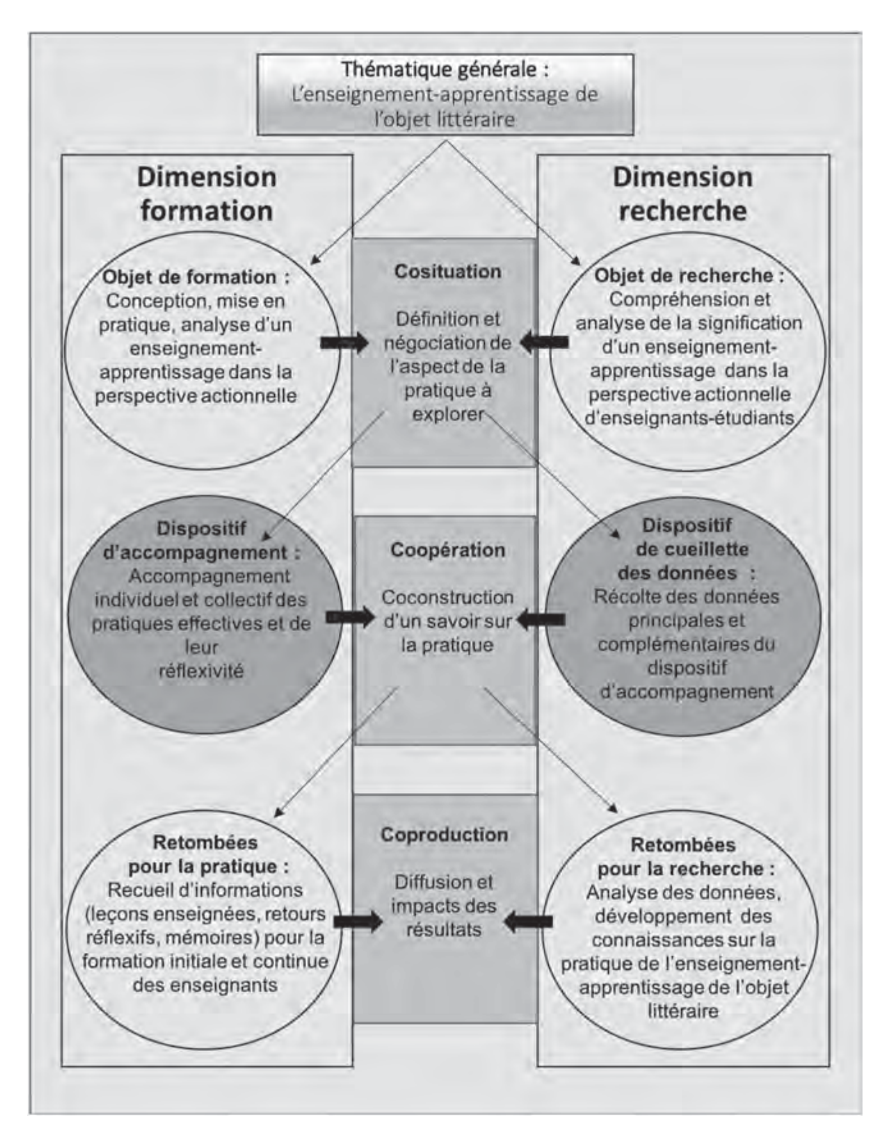


Figure 15.1. Modèle collaboratif de notre recherche tiré de la modélisation de Desgagné et al., 2001 et adapté par Fivaz

16 Dispositif d'accompagnement

Dans ce chapitre nous présentons le dispositif d'accompagnement s'inscrivant dans une démarche collaborative.

Nous commençons par décrire son organisation pour comprendre dans quel contexte nous avons récolté les données.

Nous poursuivons avec l'exposition des huit composantes didactiques-méthodologiques qui représentent la base théorique de notre dispositif d'accompagnement. Elles sont issues des quatorze composantes de l'agir littéraire du cadre théorique que nous avons condensé pour faciliter l'accompagnement théorique.

Nous dressons ensuite le portrait des quatre participantes : Gesa, Nina, Paola et Sonia et expliquons brièvement leurs contextes de stage.

Nous décrivons aussi la posture des acteurs, qui dans une démarche collaborative, se démarquent par une compétence spécifique propre à chacun.

Nous terminons par une synthèse de cette partie.

16.1 Description

Pour renforcer le lien théorique-pratique souvent perçu comme manquant par les enseignants ou du moins éloigné du côté de la recherche et ainsi développer un agir professionnel (Schön, 1996), nous avons mis en place un dispositif d'accompagnement des pratiques des EE (*cf.* figure 16.1, p. 310) permettant de justement réunir la formation théorique et pratique au sens de Perrenoud (2004) :

> S'il n'y a pas une forte **articulation** entre les divers temps et lieux de formation, on se retrouvera avec l'habituelle schizophrénie : d'un côté, une formation théorique validée par des examens de connaissances, de l'autre une « formation pratique » validée par un rapport de stage. L'alternance n'est qu'une *condition nécessaire* d'une véritable articulation théorie-pratique. Il faut encore inventer des dispositifs favorisant un va-et-vient répété entre l'assimilation de connaissances théoriques et méthodologiques, leur mobilisation sur le terrain, le retour réflexif sur cette expérience et l'appel à de nouveaux savoirs comme outils d'interprétation ou d'anticipation. (p. 147)

La schématisation (*cf.* figure 16.1, p. 310) représente notre dispositif d'accompagnement en trois phases (avant, durant et après le dispositif d'accompagnement), dont chacune est décrite sous forme de tableau en deux colonnes ; la colonne de gauche représentant les événements qui se sont déroulés et la colonne de droite les données qui ont été récoltées. Dans la démarche collaborative, nous situons l'organisation ainsi que la planification de ce dispositif d'accompagnement dans la première phase, celle de la *cosituation*. Plus précisément, lors du moment de préparation du projet où le chercheur, seul, élabore la démarche d'accompagnement en fonction de son objet de recherche. D'ailleurs, la version finale de cette démarche d'accompagnement est le résultat des différentes attentes de tous les partenaires. Lors du moment de préparation, nous avons sondé les EE sur leurs représentations et pratiques de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire à l'aide d'un questionnaire (*cf.* annexe C.1.1, p. 647). Durant le moment de la mise à l'épreuve de la démarche collective (rencontre avec les participantes), lors de l'événement 1 (introduction de l'atelier réflexif) nous avons échangé sur les attentes de chacune. Elles ont aussi été invitées à remplir un journal de bord[137] dans lequel elles pouvaient formuler leurs attentes vis-à-vis de la démarche d'accompagnement. Toutes allaient dans le même sens, à savoir obtenir des outils pour enseigner la littérature de manière à ce que les apprenants soient plus impliqués. Nous exemplifions cette attente par la réponse de Gesa, tirée de son journal de bord :

> J'aimerais connaitre des méthodes pour travailler des textes littéraires en classe d'une manière motivante et efficace pour les élèves. Selon mon idéal, c'est moi, l'enseignante, qui leur fourni les outils/les supports qui leur permettront d'accéder au texte et d'en faire quelque chose qui laissera une trace dans leur mémoire au niveau linguistique et culturel tout en procurant du plaisir. Ces outils/supports, s'il en existe, j'aimerais les connaitre, les tester en classe et discuter le résultat au sein de notre groupe/atelier de réflexion. (*cf.* annexe H.1, p. 965)

Lors de la mise en route de la recherche, nous avons négocié différentes modalités de travail : le nombre de rencontres collectives concernant l'atelier réflexif ainsi que le nombre d'observations de la pratique suivis des entretiens. Il a aussi été l'occasion de présenter l'ensemble de la démarche d'accompagnement prévue et d'échanger avec les participantes au sujet du travail à fournir. Si nous nous attendions à quelques

---

137 Sur les quatre participantes, nous avons reçu trois journaux de bord. Sonia, après de multiples rappels ne nous a pas fourni le sien.

discussions concernant les journaux de bord à remplir, les procès-verbaux à rédiger ou encore la tâche de visionnage que nous avions prévus que les participantes devaient réaliser après chaque mise à l'épreuve d'une leçon, il n'y a pas eu de négociation à faire. Concernant la préparation écrite des leçons observées et dans le but que nous puissions nous préparer à l'observation, il a été négocié que les EE pouvaient utiliser soit leur propre grille de planification ou celle proposée par nos soins (*cf.* annexe B, p. 645)[138].

La première phase de la démarche d'accompagnement concerne celle qui a été réalisée avant la mise en place du dispositif d'accompagnement. Elle a permis de comprendre les représentations et les pratiques déclarées des EE quant à l'enseignement de la littérature par le biais d'un questionnaire (*cf.* annexe C.1.1, p. 647) (quinze questions fermées et une question ouverte) et d'une grille de planification d'une leçon réalisée par chaque EE[139]. D'une part, dans une visée de formation, cette phase nous a paru nécessaire dans la préparation de la démarche d'accompagnement pour pouvoir offrir un guidage le plus en adéquation avec les représentations et pratiques des EE. D'autre part, dans une visée de recherche, cette phase nous a permis d'affiner la construction de notre objet ainsi que la méthodologie de recherche, en tenant compte du rapport théorie-pratique, et ainsi de nous déterminer pour une méthodologie collaborative.

La deuxième phase concerne le déroulement du dispositif composé de deux types d'accompagnement (individuel et collectif) qui se sont déroulés en parallèle selon un échéancier établi par tous les membres du dispositif (*cf.* annexe A, p. 643).

L'accompagnement individuel est constitué de quatre phases. Si nous le décrivons à la figure 16.1, p. 310, nous précisons au chap. 20, p. 377 (codage des données) comment nous avons traité les données récoltées qui font partie, pour la plupart, des données principales de notre dispositif d'accompagnement.

Premièrement, les participantes devaient construire trois leçons, à différents intervalles convenus, sur l'enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA et nous l'envoyer afin que nous puissions nous préparer à chaque leçon.

---

[138] Cette grille est celle utilisée au sein de l'unité d'enseignement et de recherche langues et cultures de la HEP Vaud.

[139] Pour ne pas influencer les EE et les diriger dans leurs réponses dans le questionnaire, nous avons opté pour l'utilisation du terme *littérature* utilisé de façon courante pour parler de l'enseignement-apprentissage du corpus littéraire.

Deuxièmement, chacune des douze leçons a été enseignée. Nous les avons toutes observées et filmées.

Concernant la phase 3, il s'agissait pour les participantes de visionner leur leçon observée sur la base d'une tâche de visionnement (*cf.* annexe E, p. 793), identique aux douze leçons.

La dernière phase concerne l'entretien semi-directif. Chaque entretien était constitué de trois phases établies sur la base d'un guide d'entretien (*cf.* annexe F, p. 795) : une première concernant la contextualisation de la leçon enseignée et nos questions de précision sur la leçon. La deuxième partie concernait les questions de la tâche de visionnement où les participantes étaient invitées à exprimer ce qu'elles avaient noté par écrit lors de leur préparation. Enfin, une dernière phase était dédiée aux questions des EE sur leur leçon ou d'ordre plus général dans un rapport plus formatif caractérisait par des échanges.

Au total, l'accompagnement individuel comptabilise quatre types de données : douze grilles de planification, douze leçons filmées et transcrites quasi intégralement, douze entretiens aussi transcrits de façon quasi intégral ainsi que nos notes).

L'atelier réflexif porte sur la forme collective de l'accompagnement. Après une séance d'introduction où le fonctionnement de l'atelier a été expliqué et qu'un input théorique sur la PA a été donné, dont les huit composantes méthodologiques-didactiques de la PA, quatre séances réflexives s'en sont suivies.

Deux moments caractérisent chaque séance réflexive en collectif. Le premier est celui d'un micro-teaching d'une leçon d'une participante qui a été réalisée dans le cadre de son stage pratique et qu'elle a enseignée de façon accélérée aux autres participantes. Celles-ci étaient invitées à prendre la posture d'une apprenante puis d'une enseignante pour donner un feedback. La distinction de ces postures s'explique par notre intention de nuancer le feedback selon ce que les EE ont ressenti en tant qu'apprenants avant d'objectiver ce ressenti par une posture professionnelle. Nous ajoutons que nous aspirions à développer la réflexivité des EE car « [l]e professionnel compétent n'est pas seulement celui qui sait agir avec compétence, c'est aussi celui qui sait décrire pourquoi et comment il agit d'une certaine façon. La réflexivité est essentielle dans sa construction du professionnalisme » (Le Boterf, 2010, p. 168).

L'accompagnement collectif avait pour but de développer la compétence de l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire dans la PA en prenant appui sur les expériences des autres participantes « pour découvrir des procédures, des postures et des gestes nouveaux. La dynamique observée est analyse [sic] pour la comprendre, pour souligner les points

forts mais aussi pour mettre en évidence les tensions, les résistances et les obstacles » (Dolz et Leutenegger, 2015, p. 11). Ce travail a été prolongé, comme le propose Dolz et Leutenegger (2015) par un « travail d'autoanalyse des pratiques » (p. 11) sous la forme d'un journal de bord (*cf.* annexe H, p. 965).

Ce n'est qu'après le feedback donné par les EE que le chercheur a pris un rôle plus actif et qu'il a repris certains éléments de la discussion puis répondu aux questions dans une posture formative.

De cet atelier réflexif découlent quatre types de données : cinq enregistrements audio de chaque séance, quatre procès-verbaux des séances réflexives rédigés par une participante à tour de rôle, le journal de bord de trois des quatre EE[140] ainsi que nos notes prises. Nous les avons nommées *données complémentaires* puisqu'elles n'ont pas été codées ni analysées comme les données principales (leçons et entretiens). Elles servent d'appui à l'interprétation des données principales.

La troisième et dernière phase concerne le questionnaire final (*cf.* annexe C.2.1, p. 665) réalisé après le dispositif d'accompagnement individuel et collectif. Il s'agissait pour les participantes de synthétiser leur apprentissage, de tirer un bilan réflexif et d'évaluer la démarche d'accompagnement. Dix-huit questions ouvertes leur permettaient de s'exprimer sur leur nouvelle représentation et expériences (positives et négatives) de l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire dans la PA dans un premier temps. Elles pouvaient ensuite évaluer l'ensemble du dispositif et de la démarche d'accompagnement.

Le dispositif d'accompagnement représente le pôle formatif de la phase *coopération* de notre recherche collaborative. Nous examinerons le pôle recherche de la phase *coopération* lors du chapitre concernant la collecte des données.

Nous considérons dans la section suivante huit composantes didactiques-méthodologiques que nous avons développées sur la base de l'opérationnalisation du cadre théorique et qui servent d'intermédiaire entre la dimension formative et recherche de la phase *coopération*.

---

[140] Comme nous l'avons indiqué sur la figure 16.1, p. 310, Sonia n'a pas rendu son journal de bord malgré nos rappels.

1) Avant la mise en place du dispositif d'accompagnement

Questionnaire initial	
Événement	*Type de données récoltées*
Questionnaire initial sur les représentations et pratiques déclarées de l'enseignement de la littérature des enseignants-étudiants participants (EE)	15 réponses fermées, 1 question ouverte et 1 grille de planification d'une leçon réalisée

2) Durant le dispositif d'accompagnement

Individuel : les étapes 1) à 4) se déroulent trois fois pour chaque EE	
Événement :	*Type de données récoltées*
1) Envoi de la grille de planification de chaque EE au chercheur	12 grilles de planification, notes du chercheur
2) Mise en pratique de la leçon planifiée par chaque EE et observation par le chercheur	12 leçons filmées transcrites
3) Visionnage réflexif de la leçon selon une grille de questions	-
4) Entretien semi-directif selon un guide d'entretien	12 entretiens transcrits

Collectif : atelier réflexif (6 séances communes)		
	Événement	*Type de données récoltées*
1	Introduction : fonctionnement + Input perspective actionnelle	-
2	1) Micro-teaching d'une leçon enseignée à tour de rôle pour les 4 EE 2) Analyse réflexive du micro-teaching : a. Par les autres participants : i. Posture d'élève ii. Posture d'enseignant b. Par le chercheur	4 grilles de planification
3		5 Enregistrements audio, 4 procès-verbaux, 3* journaux de bord et notes du chercheur
4		
5		
6	Bilan	*celui de Sonia manque

3) Après le dispositif d'accompagnement

Questionnaire final concernant l'enseignement de la lecture littéraire	
Événement	*Type de données récoltées*
1) Nouvelles représentations 2) Expériences (positives et négatives) 3) Bilan réflexif sur le parcours 4) Évaluation de l'atelier réflexif 5) Évaluation des leçons filmées et entretiens 6) Évaluation du dispositif d'accompagnement dans sa globalité	18 réponses ouvertes

Figure 16.1. Dispositif d'accompagnement

16.2 8 composantes didactiques-méthodologiques

Notre démarche étant collaborative et basée sur les pratiques non pas déclarées mais effectives des EE, nous n'avons imposé aucun contenu d'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire pour ne pas surcharger les EE. De plus, notre question de recherche portant sur la signification des EE de la PA, il nous a paru plus pertinent de les laisser choisir leur contenu d'enseignement-apprentissage. Par contre, dans une démarche collaborative à double dimension formation et recherche, c'est un enseignement-apprentissage dans un paradigme d'apprentissage, à savoir la PA qui est examiné. Aussi, nous avons conçu un dispositif d'accompagnement permettant aux EE de développer l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire dans la PA par la pratique et la réflexion concernant leurs leçons enseignées. Nous avons profité du contexte de formation des EE pour laisser l'apprentissage de la dimension théorique de la PA aux formateurs de la HEP et de ce fait nous focaliser sur les mises en œuvre de ces aspects théoriques. Cependant, dans le souci de l'analyse de nos données (dimension recherche), nous avons opérationnalisé notre cadre théorique de l'agir littéraire en huit composantes didactiques-méthodologiques (*cf.* figure 16.2, p. 319). Cela a aussi permis d'avoir une base commune théorique sur laquelle toutes les participantes de notre recherche pouvaient s'appuyer pour leur activité d'enseignement-apprentissage lors des leçons données et de réflexion y relative lors des entretiens (dimension formative).

Partant de l'agir littéraire dans la PA du point de vue théorique, nous avons dégagé huit composantes didactiques-méthodologiques qui nous semblent essentielles et qui synthétisent notre cadre théorique dans une visée praxéologique. Ces huit composantes servent de ressources dans l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire dans la PA et de réflexion quant à sa signification. Nous ne prétendons pas que ces huit composantes sont exhaustives. Toutefois, elles ont l'avantage d'offrir un appui méthodologique répondant à la politique éducative suisse de l'enseignement des langues étrangères au secondaire 2 (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013), à savoir un enseignement développant des compétences et plus précisément, pour notre objet de recherche, une compétence littéraire. De plus, elles tentent de réduire le décalage entre théorie et pratique que nous avons relevé dans la problématique de ce travail en balisant un paradigme théorique sous forme de repères limités permettant de guider la conception et la réflexion des séquences d'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire dans la PA.

Pour élaborer ces huit composantes, nous sommes parti d'un concept central développé dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et présent et dans les plans d'études des trois écoles gymnasiales, celui de *tâche*. Comme le rappelle (Hodel (2017), « [l]es tâches sont le pilier principal de tout enseignement orienté sur les compétences, y compris littéraire » (p. 11). En outre, nous avons vu qu'une des caractéristiques centrales de l'agir littéraire dans la PA est une entrée par les tâches (Puren, 2001).

Proposer une opérationnalisation d'un enseignement-apprentissage qui soit pertinent pour la formation initiale des enseignants et plus particulièrement pour un dispositif collaboratif à double dimension (formation et recherche) impose à faire des choix. Il a été par conséquent préféré de proposer des composantes plutôt qu'un modèle. Cela permet de mettre en exergue des aspects sans toutefois prétendre qu'ils recouvrent tout l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire dans la PA. Le modèle, au contraire, propose une architecture plus fermée et complète. C'est par conséquent une volonté délibérée que de suggérer un système ouvert, et évolutif.

L'idée de composantes est reprise des dix caractéristiques d'un bon enseignement de Meyer (2016). Quant au choix de la représentation de ces huit composantes sous forme de pièce de puzzle, il est une imitation de la schématisation des dix caractéristiques de Meyer (2016) proposée par la Haute école pédagogique de St-Galles (PHSG). L'idée de présenter des composantes sous forme de pièces de puzzle évoque le dynamisme complexe de l'enseignement-apprentissage. En effet, comme la construction d'un puzzle, nous pouvons concevoir l'agir littéraire dans la PA comme une organisation complexe de plusieurs éléments dépendants les uns des autres. Tout comme le jeu du puzzle qui demande de la patience, l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire demande de la réflexion et de la pratique.

Les composantes sont au nombre de huit, à savoir le *choix du texte*, la *compétence littéraire*, les *intentions de lecture*, les *méthodes*, les *3 phases*, les *formes sociales de travail*, les *rôles de l'enseignant* ainsi que les *rôles des élèves*. À la différence d'un puzzle complet contenant toutes ses pièces, les huit composantes n'ont pas la prétention de regrouper toutes les particularités de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la PA, mais les plus essentielles dans la formation initiale des enseignants puisqu'elles synthétisent les travaux des différents champs théoriques exposés dans le cadre théorique. L'incomplétude réside en particulier dans l'absence des composantes issues plus particulièrement du domaine des sciences de l'éducation à savoir du déroulement de l'enseignement, de la formulation des consignes, de la distinction entre apprentissage et

évaluation. Toutefois, ces caractéristiques ont été prises en compte lors de la proposition de la démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA. Quant à la valeur de l'utilisation de ces huit composantes, elle est triple :

Premièrement, du côté de la dimension formative, elles représentent un soutien à l'élaboration des objectifs, des activités et des évaluations proposés par les EE dans leurs séances d'enseignement-apprentissage.

Deuxièmement, du côté de la dimension recherche, elles permettent de catégoriser les savoirs théoriques (Causa, 2014) de l'enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire dans la PA des EE de façon praxéologique. Nous nous appuyons effectivement sur ces savoirs théoriques opérationnalisés afin d'appréhender la signification de l'agir littéraire dans la PA des EE à partir de leurs pratiques et réflexivité y relative.

Enfin du côté apprentissage, la prise en compte de ces huit composantes permet de concevoir un enseignement-apprentissage organisé et structuré tenant compte des processus d'apprentissage des apprenants favorisant ainsi leur implication et leur motivation. Bimmel *et al.* (2011) se sont en effet penchés sur les stratégies d'apprentissage de lecture des apprenants en langue étrangère et ont relevé le facteur important de la motivation : « die Lernmotivation ist eine der Hauptdeterminanten – wenn nicht die Hauptdeterminante – des Erfolgs beim Fremdsprachenerwerb » (p. 5). Il vont plus loin dans leur ouvrage sur l'apprentissage créatif et actif basé sur la pédagogie de projet en citant une règle capitale de la motivation issue des théories de la gestion de la performance de White (1995) en la traduisant ainsi : « Motivation, sobald sie erreicht wurde, bleibt niemals konstant erhalten, sondern muss während des Arbeitsprozess immer wieder erneuert werden » (Bimmel *et al.*, 2011 : 15). D'où la nécessité d'avoir un répertoire de pièces d'un puzzle (composantes) que les enseignants peuvent arranger selon leurs objectifs d'enseignement-apprentissage et par conséquent de manière différenciée pour garder la motivation et l'implication des apprenants en éveil.

Nous explicitons ci-dessous les huit composantes les unes après les autres.

16.2.1 Choix du texte littéraire

Dans le cadre théorique, nous avons retenu trois critères, à savoir celui s'intéressant aux apprenants, celui portant sur l'enseignant et le dernier qui prend en considération la valeur littéraire accordée au corpus littéraire. Nous les avons réorganisés en trois critères opérationnels.

Le premier (*Basé sur les élèves* est celui qui met en avant la dimension du sujet lecteur. En effet, dans la PA la lecture littéraire considère les besoins et intérêts des apprenants, d'où l'importance de prendre en considération leur acquis (niveau de langue et connaissances encyclopédiques).

Le deuxième (*Basé sur le contenu*) met en avant, non pas le sujet, mais l'objet littéraire. Il concerne la réflexion sur les thèmes, les genres, types discursifs du corpus littéraire.

Le dernier (*Basé sur les objectifs*) s'intéresse plus particulièrement à la nouvelle entrée didactique prônée par la PA, celle par les tâches (Puren, 2001). Cette entrée implique la formulation d'objectifs généraux clairement définis et orientés vers l'apprentissage des apprenants.

La prise en compte de ces trois critères opérationnalisés permet à notre sens d'intégrer la sélection du corpus littéraire dans une perspective intégrationniste (Dufays *et al.*, 2015) en tenant compte des dimensions du sujet (premier critère), du corpus littéraire (deuxième critère), du paradigme didactique actuel (troisième critère) sans oublier les intérêts des enseignants qui nous paraissent sous-jacents aux trois critères. Ainsi la variation du contenu et des objectifs en tenant compte des apprenants devrait permettre de développer les dimensions de la compétence littéraire des apprenants.

16.2.2 Compétences littéraires

La deuxième composante repose sur le modèle des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015). Nous avons vu que sur la base des dimensions personnelle, textuelle et communicative de ce modèle ainsi que deux dimensions supplémentaires (socio-actionnelle et collaborative) l'enseignant peut déterminer des objectifs d'apprentissage pour développer la compétence littéraire des apprenants.

Pour cette composante, nous nous sommes limité aux trois dimensions du modèle de Diehr et Surkamp (2015) puisque les deux autres dimensions se retrouvent dans d'autres composantes[141]. En effet, nous verrons que la dimension socio-actionnelle s'inscrit dans la composante *Méthodes* alors que la dimension collaborative s'inscrit dans les *Formes sociales de travail*.

---

[141] Pour la partie empirique, nous avons tenu compte des deux autres dimensions dans l'analyse de nos données.

L'avantage de décomposer la compétence littéraire en trois dimensions est de permettre aux EE de prendre en considération non seulement le corpus littéraire (dimension *esthétique et cognitive*), mais de s'inscrire dans la PA et de considérer également les dimensions liées au sujet lecteur (dimension *motivationnelle et attitudinale*) ainsi qu'aux activités productives en lien avec le corpus littéraire (dimension *langagière et discursive*).

La sélection, l'articulation ou la combinaison de ces trois dimensions permettent de varier les objectifs d'apprentissage pour travailler sur toutes les dimensions de la compétence littéraire.

16.2.3 Intentions de lecture

Lors de la caractérisation des différents agirs littéraires, nous avons vu que la tâche fait partie de leurs composantes définitoires. Selon notre démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA proposée, la tâche représente l'*outcome* que les apprenants doivent effectuer (en production, interaction et/ou médiation) sur la base d'une quête d'informations en réception. Pour ce faire, il est primordial de donner des intentions de lecture aux apprenants pour les orienter dans leur processus lectoral.

Dans le cadre théorique, nous nous sommes basé sur les trois sens de Besse (1988) (*sens évoqué*, *littéral* et *signifié*) pour définir cette composante. Nous avons aussi fait des parallèles avec la nomenclature habituelle utilisée pour distinguer les différentes compréhensions pour les activités langagières de réception (globale, sélective et détaillée). Si cette classification n'est pas spécifique à l'objet littéraire, elle a l'avantage d'être connue et utilisée des EE. Pour éviter une surcharge de concepts théoriques, nous nous sommes basé sur cette classification connue à laquelle nous avons ajouté une quatrième catégorie typique de la réception du corpus littéraire, à savoir la compréhension des implicites. Cette catégorie pourrait se ranger dans celle de la compréhension détaillée. Toutefois, nous préférons la distinguer pour mettre en exergue la spécificité du corpus littéraire qui réside dans son ambiguïté par l'usage de la langue esthétique ou par les non-dits que le lecteur doit déchiffrer. Alors que la compréhension détaillée, c'est-à-dire une compréhension mot à mot des textes ne suffit pas pour construire le sens implicite. En cela, nous pouvons distinguer ces deux compréhensions en prenant appui sur la distinction de Besse (1988) qui différencie le sens *littéral* et le sens *signifié*. En effet, le sens *littéral* correspond à la construction des explicites du texte, du sens premier, littéral. Quant aux implicites, ils correspondent à ce que l'auteur veut signifier mais qu'il n'indique pas forcément de

manière transparente. Quant au troisième sens, *évoqué*, il se base sur la subjectivité des lecteurs. Nous ne l'avons pas opérationnalisé dans une catégorie spécifique puisque dans la PA, il est important de toujours le considérer pour construire le sens d'un corpus littéraire. Le sens *évoqué* est donc sous-entendu pour tous les différents niveaux de compréhension (gloable, sélective, détaillée et implicite). Il s'observe dans l'implication des apprenants dans la construction du sens du corpus littéraire au travers des tâches à réaliser. Il est par conséquent en lien direct avec la dimension personnelle de la compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015).

16.2.4 Méthodes

Cette composante est ambitieuse. Sur la base de l'agir littéraire dans la PA constitué de nombreuses références théoriques de différents domaines de recherche issus de deux cultures différentes (francophone et germanophone), nous avons tenté de regrouper les éléments méthodiques en quatre caractéristiques.

La première (*Centrée sur les élèves*), issue de l'approche par compétences, place les apprenants au centre de l'apprentissage. Pour développer une véritable compétence littéraire, il est central dans la formulation des objectifs d'apprentissage de traduire le verbe *comprendre*, omniprésent dans les plans d'études, par des activités répondant aux besoins et attentes des apprenants.

La deuxième (*Centrée sur le processus*) concerne la mise en avant des opérations intermédiaires pour parvenir à la réalisation de la tâche. Nous avons vu que si Dufays (2011) met en avant les *résultats escomptés* dans l'approche par compétences, nous avons nuancé ces propos pour valoriser le travail en réception, étape incontournable dans le traitement de l'objet littéraire. Dans une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001), seul l'*outcome* (*résultat escompté*) n'est pas suffisant ; il faut encore tenir compte des moyens procéduraux pour y parvenir afin de déployer une compétence littéraire multidimensionnelle. Quant aux deux dernières caractéristiques (*Action scolaire sur les textes* et *Action sociale par les textes*), elles se rapportent aux deux versions distinctes mais complémentaires de la PA établies par Puren (2012c). Cette distinction met en évidence deux types de tâches (*Action scolaire vs Action sociale*) et deux façons de percevoir le corpus littéraire (à la base de l'action scolaire pour la première version *vs* au service de l'action sociale pour la deuxième version).

16.2.5 3 phases

L'organisation des tâches littéraires dans la PA s'appuie sur les trois phases (avant, pendant et après la lecture) actuellement admises en didactique des langues étrangères du monde francophone et germanophone. Pour un travail fondé par des objectifs, cohérent curriculairement, progressif dans son déroulement et dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001), il nous semble déterminant de décomposer l'apprentissage littéraire en ces trois phases, afin de développer la compétence littéraire des apprenants. En effet, dans la phase avant la lecture, il est indispensable de préparer les apprenants par l'introduction du corpus littéraire (thématique, structures langagières, genre discursif), en intéressant les apprenants (par la dimension personnelle) et en réactivant leurs connaissances antérieures. Durant la phase de lecture, il est question de soutenir la lecture active et le dialogue entre les apprenants et le corpus littéraire. Quant à la phase après la lecture, il s'agit de réinvestir les activités de réception du corpus littéraire dans des activités productives, interactives et/ou de médiation.

Le bénéfice de décomposer l'apprentissage littéraire permet de développer la compétence littéraire des apprenants de façon progressive en tenant compte des processus d'apprentissage en lien direct avec chaque étape.

16.2.6 Formes sociales de travail

Concernant les formes sociales de travail, nous avons repris telle quelle la distinction établie par la didactique des langues étrangères du contexte germanophone : frontale, individuelle, par pair, en groupe et collective. Elle a l'avantage d'être directement observable et applicable dans l'enseignement-apprentissage.

Nous insistons aussi sur la caractéristique de la PA mettant en avant l'importance du travail coopératif. En effet, l'acteur social est un être collaboratif qui déploie ses compétences en équipe. En outre, la prise en compte des différentes formes sociales de travail ainsi que leur variation permet de différencier l'apprentissage littéraire.

16.2.7 Rôles de l'enseignant

Concernant la fonction de l'enseignant dans l'agir littéraire dans la PA, nous avons repris les rôles explicités dans le cadre théorique.

Le premier (*Planiflcateur*) se situe en amont de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire et consiste à définir la tâche et la démarche d'enseignement (Morel, 2014). Ceci a été demandé dans le cadre de notre dispositif d'accompagnement par l'élaboration d'un tableau de planification pour chaque leçon observée sur la base du modèle utilisé dans les cours de didactique des langues et cultures étrangères du secondaire 2 de l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des langues et cultures de la HEP Vaud (UER LC) (*cf.* annexe B, p. 645) ou d'une préparation individuelle.

Le deuxième rôle (*Motivateur*) se caractérise par la posture encourageante de l'enseignant qui suscite l'activité lectorale (Bemporad, 2019) par des activités susceptibles de répondre aux besoins, attentes et envies des apprenants lecteurs.

Quant au troisième rôle (*Facilitateur*), il se caractérise par l'accompagnement de l'enseignant durant la phase d'apprentissage pendant laquelle les apprenants réalisent les activités proposées. L'enseignant soutient les processus d'apprentissage par sa guidance adaptée et facilite ainsi la réception du corpus littéraire (Morel, 2014).

Le dernier rôle (*Réflexif*) de l'enseignant se déploie en aval de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire et se définit par sa posture introspective. Ce rôle est central dans notre dispositif d'accompagnement puisque les EE sont amenés à entreprendre une démarche réflexive lors du visionnement et des entretiens (accompagnement individuel) ainsi que lors de l'atelier réflexif (accompagnement collectif).

16.2.8 Rôles des apprenants

Par l'agir littéraire dans la PA, les apprenants sont de véritables acteurs sociaux. Cela se caractérise par un premier rôle *impliqué*. En effet, selon Morel (2014), cette posture est soutenue par les interactions entre les apprenants dans le travail collaboratif.

Le deuxième rôle (*Actifs*) se définit par un agir au sens productif. Les apprenants se déploient dans la construction de la signification d'un corpus littéraire par des lectures orientées et par la réalisation de tâches dans une version *faible* ou *forte* de la PA.

Quant au troisième rôle, *créatif*, il est représenté par une certaine marge de manœuvre qui est laissée aux apprenants dans la réalisation de leurs activités. Qu'elles soient réceptives ou productives, les activités doivent permettre aux apprenants de les effectuer de façon créative, c'est-à-dire en leur offrant la possibilité d'activer leur subjectivité.

Le dernier rôle se caractérise par l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage littéraire. Selon la conception de Puren (2000), l'autonomie des apprenants se caractérise par leur capacité à concevoir les tâches, à traiter des informations linguistiques et culturelles avec les bons moyens.

Après avoir opérationnalisé l'agir littéraire dans la PA au moyen des huit composantes didactiques-méthodologiques décrites dans cette section, nous présentons les participante dans la section suivante.

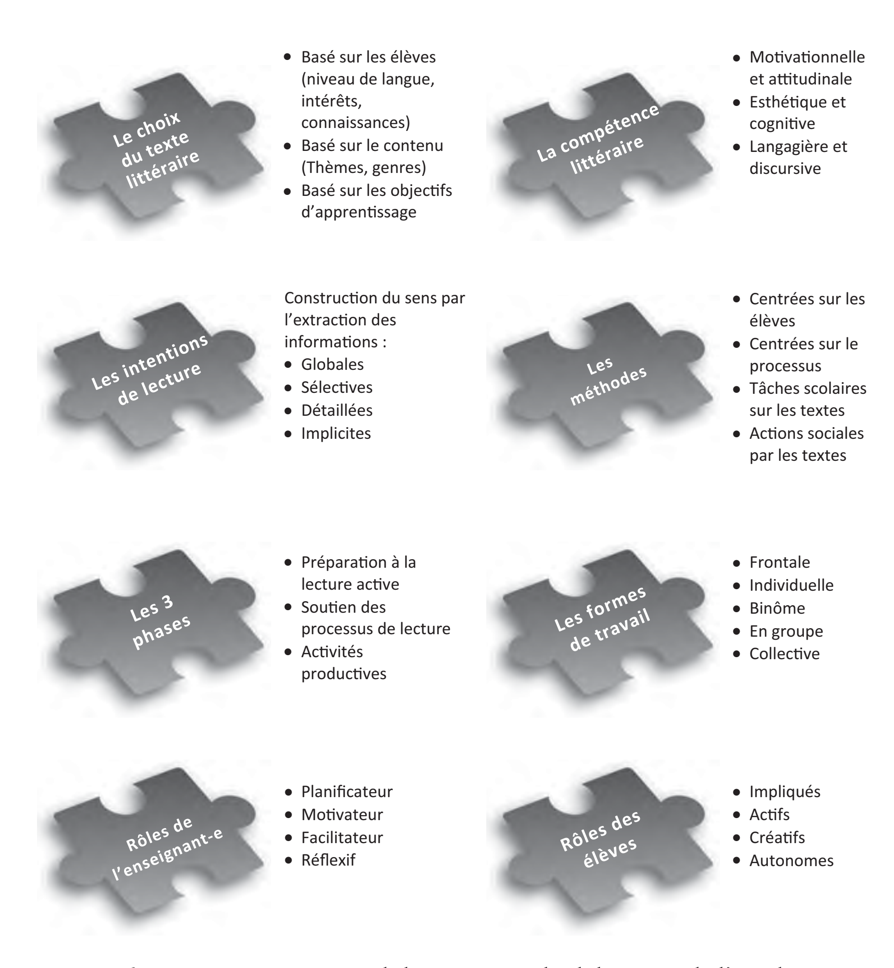


Figure 16.2. Huit composantes didactiques-méthodologiques de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle

16.3 Participantes au dispositif d'accompagnement

Cette section est consacrée à une description succincte des participantes du dispositif d'accompagnement. Nous mettons en exergue quelques caractéristiques des EE et de leur contexte de stage sur le terrain dans le but d'appréhender le plus méticuleusement possible les données empiriques issues de leurs pratiques effectives et les réflexions y relatives qui s'en suivent. Nous les présentons dans l'ordre alphabétique de leur nom[142] : Gesa, Nina, Paola et Sonia. Nous terminons la section par un tableau synthétisant leurs portraits[143]. La présentation dans un ordre alphabétique des prénoms des participantes a été choisie pour éviter toute idée de classement ou de hiérarchisation de caractéristiques.

Lors d'un des derniers séminaires du module MSALL31-3 de l'année académique 2016–2017[144], nous avons d'entente avec le formateur fait un appel à participation pour notre dispositif d'accompagnement. Nous avons présenté les raisons, les objectifs, la forme possible et le déroulement imaginé du soutien de notre dispositif[145]. Dans la forme initiale de notre projet, nous avions pensé à constituer un groupe contrôle qui n'aurait pas participé au dispositif d'accompagnement mais qui aurait accepté qu'un certain nombre de leçons soient filmées puis suivies d'entretiens. Ces données auraient permis de comparer les résultats avec ceux des EE participant à notre dispositif. Toutefois, nous avons dû renoncer à ce groupe puisqu'aucun EE du séminaire n'a accepté de faire partie du groupe contrôle. Quatre EE sur quinze ont accepté de participer à notre

---

[142] Nous rappelons qu'il s'agit de prénoms d'emprunt.

[143] Nous avons établi les portraits des quatre participantes par l'intermédiaire d'un questionnaire distribué à tous les EE d'allemand pour le secondaire 2 après l'appel à participation au dispositif d'accompagnement et avant sa mise en place (*cf.* annexe C.1.1, p. 647). Des précisions ont été apportées lors des premiers entretiens qui ont suivi la première observation de chaque EE (*cf.* annexe G, p. 797).

[144] Il s'agit du premier module obligatoire de didactique de l'allemand des deux auxquels les EE doivent participer ; il est constitué d'un cours commun aux filières du secondaire 1 et 2 et à toutes les langues étrangères d'enseignement, à savoir l'allemand, l'anglais, l'espagnol l'italien ainsi que d'un séminaire propre à chaque filière et à chaque langue.

[145] Nous avons vu lorsque nous avons défini la première étape (*cosituation*) de la RC (*cf.* 15.1.1, p. 300) qu'elle se réalise sous la forme d'un contrat négocié entre les participantes et le chercheur. C'est la raison pour laquelle, nous n'avons pas présenté de façon définitive notre dispositif d'accompagnement mais que nous l'avons laissé ouvert.

dispositif[146] sur la base d'un volontariat. En effet, s'agissant de la mise sur pied d'un dispositif d'accompagnement en sus de la formation obligatoire, il n'était pas question d'obliger les EE à participer à un tel dispositif. Ce sont donc des EE volontaires qui ont fait partie du dispositif[147].

Le hasard a fait que parmi nos quatre participantes, deux effectuaient un stage A (accompagné par un PF) et les deux autres un stage B (en responsabilité). Chaque type de stage est composé d'une germanophone et d'une francophone. Trois des EE sont de sexe féminin et un EE de sexe masculin. Pour garantir l'anonymat de ces participantes, nous rappelons le choix du genre féminin basé sur le genre majoritaire pour les désigner. En outre, puisque la forme du masculin est utilisée tout au long de ce travail, autant pour caractériser les femmes que les hommes, nous avons travaillé à rééquilibrer autant que faire se peut cette simplification purement typographique.

Nous rappelons que nous avons en outre anonymisé les vrais prénoms des participantes, puis choisi quatre prénoms au hasard qui ont en commun le fait d'être courts pour simplifier leur dénomination lors de présentations orales relatant les résultats de cette recherche.

En ce qui concerne l'âge des participantes, nous avons pris le parti de ne pas l'indiquer étant donné que ce n'est pas une donnée pertinente par rapport à notre objet de recherche.

Concernant les établissements assignés au stage des participantes, trois EE ont effectué leur stage dans un gymnase vaudois et une dans une ECG genevoise[148]. Les classes dans lesquelles nous avons récolté les

---

146 Une cinquième EE s'est désistée après la première séance commune pour des raisons de surcharge de travail.

147 Nous pouvons spécifier la forte motivation des EE pour notre dispositif d'accompagnement en dépit du travail annoncé et chiffré d'environ vingt heures supplémentaires qui est un facteur important à prendre en considération dans l'interprétation des données. Nous mentionnons aussi que nous leur avons offert la possibilité de réaliser leur mémoire professionnel de fin de formation en lien avec le travail fourni durant le dispositif d'accompagnement, facteur motivationnel supplémentaire à prendre en compte puisque les quatre EE ont effectué leur mémoire en lien avec leur pratique issue du dispositif d'accompagnement.

148 L'ECG du canton de Genève d'une durée de trois ans correspond à l'une des trois voies de l'enseignement du secondaire 2 avec la formation gymnasiale et la formation professionnelle et aboutit à un certificat de l'École de culture générale. Contrairement au canton de Vaud, les ECG ne sont pas rattachées au gymnase. Toutefois, les plans d'études du secondaire 2 du canton de Genève, quoi que différents dans le descriptif des objectifs, ont pour toile de fond la PA prônée par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) tout comme les plans d'études du canton de Vaud. Nous rappelons aussi que la culture d'établissement est propre à chaque gymnase vaudois

données sont pour la plupart des classes de première année de l'École de maturité (1M) – trois classes – dont le niveau B1 du CECR est attendu à la fin de l'année scolaire (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 25). Une classe de deuxième année de l'École de maturité (2M) fait aussi partie de nos données. À la fin de la deuxième année, le niveau de langue attendu des élèves correspond à « la première partie du niveau B2 » (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 26) sans que cette partie ne soit clairement définie. C'est en effet la maitrise du niveau B2 qui est visée pour la fin de la troisième année (3M). Enfin, des données d'une classe de première année de l'École de culture générale (1C) ont été récoltées. C'est le niveau A2 qui est visé à la fin de cette année (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b, p. 32).

Quant à l'expérience déjà acquise de l'enseignement de l'allemand par notre échantillon avant son entrée en formation, elle va de zéro à un an dans l'enseignement obligatoire pour l'EE la moins expérimentée à plus de quinze ans dans différents types d'écoles (école de langue, école secondaire 1, école secondaire 2) pour la plus expérimentée (*cf.* annexe C.1.2, p. 656).

Portrait de Gesa

Gesa est de langue maternelle suisse-allemande. Elle est au bénéfice de plusieurs années d'expérience de l'enseignement des langues étrangères en Suisse romande et en Allemagne. En Romandie, elle a enseigné l'allemand langue étrangère au secondaire 1 un an et plusieurs années le français langue étrangère dans des écoles de langues privées. En Allemagne, elle a enseigné l'allemand dans des écoles d'intégration durant un an au niveau du secondaire 1 et entre trois et cinq ans au niveau des gymnases vaudois ; elle mentionne aussi avoir enseigné l'anglais pour débutant.

Concernant le stage de Gesa effectué durant sa formation, il s'agit du type A, c'est-à-dire dans les classes de son PF. Nous avons récolté les données de notre recherche dans deux classes. Pour la première observation, nous sommes allé dans une classe de première maturité (1M) ; pour les deux dernières observations, nous nous sommes rendu dans une classe de deuxième maturité (2M).

(Noverraz, 2008) et même au-delà. La donnée de la région cantonale de l'établissement n'est donc pas pertinente non plus pour notre objet de recherche.

La marge de manœuvre pour l'enseignement de Gesa est, selon elle, *assez limitée*. À la question 2 de son premier entretien après la première leçon observée par le chercheur et portant justement sur sa marge de manœuvre dans son enseignement durant son stage, Gesa répond :

> Mais j'ai une marge de manœuvre mais le programme il est déjà établi plus ou moins. Et puis y a quelque heures où je peux proposer des choses. Où je peux proposer comment le faire mais le programme il existe déjà. Donc il fallait vraiment s'insérer et voir comment l'appliquer. Donc quelque part je suis un peu entre deux positions. Je me retrouve entre la position, les pratiques de mon prafo et puis ce que j'aimerais essayer moi-même mais qui va pas toujours avec le programme choisi par le prafo. Parce que y a quand même des objectifs comme les tests et comment ils sont établis donc la marge de manœuvre elle est assez limitée. Parce qu'il faut les préparer et comme les tests voilà il a sa forme, il faut entrainer cette forme. (CHE : Est-ce que tu enseignes dans toutes les classes de ton prafo ?) Je pourrais mais ça va pas parce que le lundi matin on a le cours de didactique donc euh la 2M j'peux pas enseigner dans cette classe mais dans les autres oui. J'enseigne dans une première M et dans une deuxième M. (CHE : Dans ta marge de liberté est-ce que tu as la liberté de par exemple proposer un projet ou une séquence de plusieurs périodes ou ça va pas avec le programme ?) Normalement ça va pas. Là on a pu trouver un espace pour après les vacances pour au moins faire ce qu'on a besoin de faire pour l'examen final du cours de didactique. Mais il fallait quand même argumenter pour pouvoir placer cette Parce qu'il avait déjà prévu des choses et il avait proposé des projets concrets et il attendait aussi qu'on l'applique comme il a la manière de le faire. Donc là il fallait vraiment se défendre et se battre un peu pour pouvoir (CHE : Et puis en plus vous êtes deux stagiaires donc ce qui complique les choses. Enfin pour la structuration) Parce qu'il y a peu d'heures. Parce qu'il a pas un 100 % et puis il faut encore, lui, il se réserve évidemment des places, des heures parce que la 1M c'est sa classe. Donc il aimerait, il s'est réservé deux heures maintenant. Donc il reste deux heures dans cette classe. Donc là, là aussi c'était assez limité, le choix. (*cf.* annexe G.1.1, p. 797, question 2)

Gesa relève en effet les limites de sa liberté d'enseignement que nous pouvons regrouper en trois catégories : celles dépendantes de son PF, de la formation théorique et enfin les limites dépendantes du cadre politique.

Concernant les facteurs dépendants de son PF, Gesa relève dans un premier temps sa limite de marge de manœuvre relatives aux contenus d'enseignement (*le programme il est déjà établi plus ou moins*) renforcée par la formule *il fallait vraiment s'insérer et voir comment l'appliquer* manifestement injonctive. La dernière partie de cette injonction (*et voir comment l'appliquer*) permet à Gesa de basculer vers une deuxième contrainte due à son PF, celle de la façon d'enseigner, marquée par l'adverbe de manière *comment*. Ce basculement lui permet de mettre en avant une posture

intermédiaire (*entre deux positions*) ; elle se situe en effet entre les pratiques de son PF et des pratiques plus éloignées, du moins celles qu'elle aimerait tester (*entre la position et les pratiques de mon prafo et puis ce que j'aimerais essayer*). Puis dans un troisième temps, elle revient sur les contenus (*objectifs comme les tests*) pour justifier sa liberté réduite (*donc la marge de manœuvre elle est assez limitée*) en expliquant que les contenus sont liés à l'évaluation (*Parce qu'il faut les préparer et comme les tests voilà il a son, sa forme, il faut entrainer cette forme*). Le troisième élément dépendant du PF de Gesa relève du nombre de périodes d'enseignement à disposition (*Parce qu'il y a peu d'heures. Parce qu'il a pas un 100 %*), qu'elle mentionne à la fin du passage cité, ce qui rend difficilement envisageable la possibilité d'enseigner sur une séquence de plusieurs périodes (*Normalement ça va pas*). Seule la séquence dévolue à la certification du module de didactique de fin de formation semble être possible sous condition d'une justification (*Là on a pu trouver un espace pour après les vacances pour au moins faire ce qu'on a besoin de faire pour l'examen final du cours de didactique. Mais il fallait quand même argumenter pour pouvoir placer cette* …). Ce dernier élément relatif au taux d'enseignement du PF est en lien direct avec le deuxième facteur limitant l'agir professionnel de Gesa, celui dépendant de la formation théorique. Elle mentionne que l'horaire de son PF serait compatible avec le fait d'enseigner le lundi matin, mais à ce moment-là a lieu son séminaire de didactique d'allemand à la HEP (*lundi matin on a le cours de didactique donc la 2M j'peux pas enseigner*).

Enfin, nous relevons un dernier facteur réduisant la marge de manœuvre de Gesa dans son enseignement, à savoir celui relatif au nombre d'EE que le PF peut encadrer (*Et puis en plus vous êtes deux stagiaires donc ce qui complique les choses*). Selon le point quatre de la décision n° 159 relative au statut des PF dans les établissements partenaires de formation (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2017), les PF du secondaire 2 se voient attribuer en règle générale deux EE (A et/ou B). Ce facteur limite clairement les possibilités d'action des EE sur le terrain, puisqu'ils doivent coordonner leur emploi du temps avec celui de leur PF, de la formation théorique et éventuellement avec un autre EE.

Portrait de Nina

La langue maternelle de Nina est le français. Elle relève qu'elle a appris l'allemand uniquement à l'école puis durant ses études universitaires. Nina est aussi l'EE qui a le moins d'expérience de l'enseignement (de

l'allemand langue étrangère) de toutes nos participantes. En effet, elle jouit d'une expérience de quelques remplacements dans les écoles secondaires du canton de Vaud.

En ce qui concerne son stage effectué durant sa formation, il s'agit du type A, comme Gesa, c'est-à-dire un stage accompagné dans les classes de son PF. La classe observée pour notre recherche est une première année de maturité. Toutes les données recueillies concernant Nina ont été récoltées dans cette classe.

Quant à la marge de manœuvre pour son enseignement, elle est, selon Nina, *assez grande*. Au début de son premier entretien (question 1) après la première leçon observée par le chercheur portant justement sur sa marge de manœuvre dans son enseignement pendant son stage, elle répond :

> [Elle est] quand même assez grande, surtout là maintenant pour l'enseignement de la littérature. On me demande aucune planification. On me demande pas vraiment de rendre des comptes. Et puis euh là, je suis assez libre. Après c'est au moment où je vais devoir évaluer que là ma PF va intervenir et qu'elle va me dire vraiment ce qu'elle veut au moment des évaluations. Mais pour l'instant je suis libre avec cette classe, ouais. (CHE : Mais tu lui dis aussi, tu lui communiques ce que tu fais ou t'as pas besoin, comment ça se passe ?) Ben, j'ai pas besoin, elle s'en fiche honnêtement, mais des fois je lui dit pour aussi qu'elle se rende compte que je fais pas que donner des questionnaires de compréhension écrite mais que j'essaie de faire d'autres choses. Du coup, je lui ai parlé des interviews que j'avais fait faire. Ouais, des fois j'essaie de lui montrer que je fais d'autres choses pour aussi peut-être à elle lui donner l'idée un jour de faire d'autres choses vu que quand on avait lu des mini nouvelles surtout de comment il s'appelait Leonardo Thomas, au début de l'année, on a lu des petites nouvelles avec cette même classe, ben à chaque fois la méthode de procédé de ma PF c'était : elle donnait le texte, ils lisaient le texte, mais sans intention de lecture, c'était vraiment lire le texte, et après ils recevaient le questionnaire, et puis ils répondaient aux questions. Et puis, c'était toujours sur ce mode-là. C'est pour ça que je me suis dit, des fois quand je fais quelque chose qui me semble un peu intéressant, ben je lui en parle puis peut-être qu'elle le garde dans un coin de sa tête pour elle quoi. (*cf.* annexe G.2.1, p. 826, question 1)

Contrairement à Gesa qui met en avant plusieurs limites liées à son type de stage en conduite accompagnée, Nina relève une grande autonomie concernant son enseignement (*On me demande aucune planification. On me demande pas vraiment de rendre des comptes*). Néanmoins, cette limite se réduit lorsqu'il s'agit de l'évaluation (*Après c'est au moment où je vais devoir évaluer que là ma PF va intervenir et qu'elle va me dire vraiment ce qu'elle veut au moment des évaluations*).

On perçoit un détachement ressenti de Nina vis-à-vis de sa PF lorsque le chercheur lui demande si elle avertit sa PF de ce qu'elle fait (*elle s'en fiche honnêtement*). Malgré cela, Nina communique à sa PF ce qu'elle propose aux apprenants pour *qu'elle se rende compte qu['elle] fai[t] pas que donner des questionnaires de compréhension écrite mais qu['elle] essaie de faire d'autres choses*. Selon Nina, cette façon de faire semble être l'unique façon de procéder de sa PF (*ben à chaque fois la méthode de procédé de ma PF c'était, elle donnait le texte, ils lisaient le texte, mais sans intention de lecture, c'était vraiment lire le texte, et après ils recevaient le questionnaire, et puis ils répondaient aux questions. Et puis, c'était toujours sur ce modelà*). Nous décelons par cette description un regret de Nina quant à cette façon de faire et surtout l'envie de montrer d'autres façons de procéder à sa PF (*C'est pour ça que je me suis dit, des fois quand je fais quelque chose qui me semble un peu intéressant, ben je lui en parle puis peut-être qu'elle le garde dans un coin de sa tête pour elle quoi*).

Portrait de Paola

Paola est aussi de langue maternelle française comme Nina. Elle a appris l'allemand comme Nina à l'école et durant ses études universitaires ; elle mentionne aussi qu'elle a effectué des séjours en Allemagne. Elle indique avoir fait des remplacements ponctuels pendant plusieurs années durant ses études universitaires avant de réaliser un remplacement de six mois dans une classe difficile puis un autre de cinq mois dans une école de culture générale. Ces deux derniers remplacements se sont effectués l'année scolaire avant sa formation à la HEP.

Paola effectue un stage B. Elle a donc ses propres classes sous la supervision d'un PF. Elle a, dans les faits, deux classes : une de première année et une de troisième année. Elle est la seule participante qui réalise son stage hors du canton de Vaud. Elle enseigne dans une ECG de Genève. Si les plans d'études genevois sont différents de ceux des vaudois, les niveaux de langue visés en référence au CECR sont les mêmes, à savoir le niveau B1 en fin d'école de culture générale (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse *et al.*, 2020). Les données récoltées pour Paola sont toutes issues de sa classe de première année (1C).

Concernant sa marge de manœuvre dans son enseignement, nous relevons premièrement que contrairement à Gesa et Nina, elle est en stage B. Deuxièmement, à la question 2 de son premier entretien après la

première leçon observée par le chercheur, elle relève qu'elle a un manuel et une lecture littéraire imposée.

> Alors effectivement on a un manuel qui est imposé pour chaque degré. Donc j'ai des première et les troisième. On a un manuel scolaire qu'on doit suivre. On a un nombre d'unité à faire à parcourir donc on en a douze et on a une lecture aussi, une lecture imposée pour les premières années. (*cf.* annexe G.3.1, p. 873, question 2)

Si un moyen d'enseignement est imposé pour le travail sur les activités langagières, Paola relève qu'elle est libre dans le choix de ses activités proposées. Elle ajoute que les enseignants des mêmes classes collaborent et effectuent des tests communs. Pour le travail sur l'objet littéraire, la lecture est imposée mais choisie en concertation avec les collègues enseignants au même niveau. Les tests sont aussi réalisés de façon concertée.

Nous notons que contrairement à des stagiaires A (comme Gesa et Nina), Paola ne doit pas adapter ses périodes d'enseignement-apprentissage à un programme déjà établi par son PF. Le fait d'avoir leur propres classes permet aux stagiaires B d'être en effet plus libres dans la conception de leur programme.

Portrait de Sonia

Sonia est de langue maternelle allemande. Elle est l'EE qui est au bénéfice de la plus grande expérience parmi nos quatre participantes. Elle indique avoir donné des milliers de cours d'allemand à différents niveaux et publics : dans des écoles professionnelles privées pour adultes durant quinze ans et au niveau secondaire dans les écoles publiques du canton de Vaud pendant six ans.

Tout comme Paola, Gesa effectue un stage B sous la supervision de son PF. Pour la récolte de nos données, nous les avons toutes prises dans sa classe de première année de maturité (1M).

Quant à la liberté d'enseignement-apprentissage de Sonia, elle indique lors de son premier entretien, après la première leçon observée, avoir une marge de manœuvre totale :

> J'ai beaucoup de liberté, en fait. Je dirais presque que moi j'ai une liberté de 100 %. Ma prafo vient régulièrement aux cours, et il y a jamais une restriction ou elle me prescrit jamais comment je devrais faire. Elle me donne son feedback, mais, elle me laisse la liberté de travailler comme je veux. (CHE : elle est venue combien de fois au premier semestre ?) six fois, ouais. (CHE : par rapport au programme, est-ce que dans ton gymnase tu as des

> obligations, les livres à avoir ?) Oui, donc, j'ai le livre de vocabulaire, qui est (.) bon on m'a laissé la liberté de pas le prendre mais tout le monde prend le même livre de vocabulaire donc je le prends aussi. On m'a proposé de faire une lecture, mais là on m'a laissé le choix libre pour le livre. On travaille bien en équipe mais j'ai beaucoup de liberté, donc je peux vraiment faire … il y a pas, il y pas de liste avec les points de grammaire que je dois aborder. Bon, on m'a dit, à la fin de l'année ils devraient avoir le niveau B1, je sais plus ou moins ce que ça veut dire donc. (CHE : quand tu dis que tu travailles en équipe, tu peux expliquer comment se passe la collaboration ici ?) Par exemple, quand on a fait des tests, de compréhension écrite ou de compréhension orale, normalement c'est une personne qui prépare pour les classes en parallèle puis les autres donnent leur feedback puis après on prend la décision finale. Et si on veut, on peut la prendre pour le test. (*cf.* annexe G.4.1, p. 920, question 2)

Nous constatons que tout comme Paola, Sonia peut organiser son enseignement-apprentissage très librement. En core plus librement que Paola, puisqu'elle peut choisir tout son matériel d'enseignement-apprentissage, qu'il concerne le vocabulaire, la grammaire ou les lectures. Elle s'est toutefois alignée à ses collègues et a choisi le même livre de vocabulaire ainsi que la même lecture littéraire pour s'aligner au travail d'équipe. La seule contrainte qu'elle relève est celle du niveau que les apprenants doivent atteindre à la fin de l'année scolaire, à savoir le niveau B1 du CECR dont elle sait grosso modo à quoi cela correspond (*je sais plus ou moins ce que ça veut dire*). Cette remarque confirme le constat d'Elmiger (2016) du scepticisme des enseignants d'allemand romands vis-à-vis du CECR que nous avons relevé dans l'introduction de ce travail. En effet, Sonia bénéficie d'une expérience s'élevant à des milliers de cours d'allemand dis pensés à des apprenants, mais ne maitrise pas les niveaux de compétences du CECR, ce qui laisse présager qu'elle ne maitrise pas non plus le contenu de ce document de référence, en particulier la PA qui le sous-tend.

Nous notons aussi que l'équipe des enseignants d'allemand du gymnase dans lequel enseigne Sonia semble colla borer en plus du choix du corpus littéraire des premières années de maturité, du moins dans la conception des tests de réception (écrite et orale).

16.3.1 Tableau synthétique des profils des participantes à la recherche collaborative

Table 16.1. Portrait de Gesa

Gesa	
Composantes	**Caractéristiques**
Langue maternelle	Allemand
Type de stage	A
Expérience de l'enseignement de l'allemand	De 0 à 1 an dans les écoles du secondaire 1 de la Romandie De 1 à 2 ans dans les écoles du secondaire 1 en Allemagne. De 2 à 5 ans dans des écoles de langue en Allemagne
Type(s) de classe concernée(s) pour la récolte des données	1M (une leçon) 2M (deux leçons)

Table 16.2. Portrait de Nina

Nina	
Composantes	**Caractéristiques**
Langue maternelle	Français
Type de stage	A
Expérience de l'enseignement de l'allemand	De 0 à 1 an dans les écoles du secondaire 1 de la Romandie
Type(s) de classe concernée(s) pour la récolte des données	1M

Table 16.3. Portrait de Paola

Paola	
Composantes	**Caractéristiques**
Langue maternelle	Français
Type de stage	B
Expérience de l'enseignement de l'allemand	De 2 à 5 ans dans les écoles du secondaire 1 de la Romandie De 0 à 1 an dans les gymnases de la Romandie
Type(s) de classe concernée(s) pour la récolte des données	1C

Table 16.4. Portrait de Sonia

Sonia	
Composantes	**Caractéristiques**
Langue maternelle	Allemand
Type de stage	B
Expérience de l'enseignement de l'allemand	6 ans dans les écoles du secondaire 1 de la Romandie 15 ans dans une école de langue de la Suisse De 0 à 1 an dans les gymnases de la Romandie 1 an au centre de langues de l'EPFL
Type(s) de classe concernée(s) pour la récolte des données	1M

16.4 Posture des acteurs

Nous avons vu que la démarche collaborative permet d'articuler le monde de la recherche et celui de la pratique. Cette articulation s'effectue au travers des acteurs participants. Du côté de la recherche, le chercheur joue le rôle de l'investigateur en systématisant l'exploration d'un aspect de la pratique. De l'autre côté, les praticiens, représentés par les EE dans notre recherche, sont les producteurs des données brutes de la recherche. Mais c'est ensemble qu'ils construisent le sens de la démarche collaborative, celui de la production de connaissances sur une pratique enseignante. La collaboration repose par conséquent « sur la prise en compte simultanée des préoccupations et des intérêts respectifs des partenaires, soit ceux qui mobilisent en propre le chercheur (l'avancement des connaissances) et ceux qui mobilisent les praticiens (l'amélioration de la pratique) » (Desgagné, 1997, p. 378).

Dans cette section, nous examinons la posture de ces acteurs pour comprendre leur rôle respectif dans la co-construction des connaissances sur la pratique.

16.4.1 Praticien

Dans notre démarche collaborative, les praticiens incarnent un double rôle ; un rôle d'EE puisqu'ils mettent en pratique une approche d'enseignement-apprentissage sous forme d'expérimentation dans une visée formative. Ils ont aussi un rôle de praticien réflexif (Schön, 1983, 1994) qui réfléchit sur sa pratique pour mieux la comprendre et ainsi la

faire évoluer, contrairement à un praticien applicationniste qui mettrait en œuvre aveuglément les concepts théoriques.

C'est ce deuxième rôle que nous développons puisque dans la démarche collaborative, c'est l'activité réflexive du praticien qui nous intéresse :

> La recherche collaborative s'inscrit, en ce sens, dans le mouvement de substitution de l'image mécaniste de « l'enseignant efficace », conçu comme le « docile exécutant » des prescriptions du chercheur, vers celle, plus constructiviste, du « praticien réflexif » conçu comme le « partenaire averti » qui contribue, avec le chercheur, dans une réflexivité conjointe, au développement de la pratique. Dit autrement, on assiste, depuis le début des années quatre-vingt, à l'appui, entre autres, des travaux de Schön (1983, 1987) sur l'épistémologie du savoir professionnel, à une reconnaissance du « savoir d'expérience » de l'enseignant, c'est-à-dire une prise en compte du caractère contextualisé et personnalisé du savoir de la pratique. (Desgagné *et al.*, 2001, p. 34–35)

La réflexivité est manifestement « le moteur d'un *savoir agir en contexte*, garante de contextualisation, mais aussi d'une capacité à faire face à la complexité » (Bretegnier, 2014, p. 275). Elle place ainsi le praticien dans une posture de développement de son agir professionnel. La réflexivité permet aussi d'avoir accès à la compréhension des praticiens de leur propre pratique et de valoriser leur travail en les considérant comme des *acteurs compétents* (Giddens, 1987), capables d'agir et d'examiner ce qu'ils font.

Mais, « [à] quoi réfléchit le praticien réflexif ? » pour reprendre le titre d'un article de Schneuwly (2015). Si ce dernier ne remet pas en question les bienfaits de la posture réflexive de tout praticien, il reproche à Schön (1983, 1994) de ne pas prendre en considération la dimension didactique dans l'analyse réflexive. En effet, si l'idée principale de la « *reflection-in-action* » (Schön, 1983) est de mettre en évidence comment le professionnel peut reconceptualiser la situation problématique qu'il a vécue, de la reconsidérer sous un autre angle et d'émettre des hypothèses de nouvelles pistes d'action sans appliquer directement une théorie, il s'agit d'une « réflexivité abstraite » et non « déterminée » (Schneuwly, 2015, p. 36). Il reconsidère donc le praticien comme triplement réflexif : « conscient des outils de la profession ; capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations ; à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs » (p. 36). C'est ce praticien « didactico-réflexif » que nous examinons dans notre recherche. En effet, à partir de notre cadre théorique et de son opérationnalisation au moyen des huit composantes didactiques-méthodologiques (*outils de la profession*), nous proposons aux EE de donner leur propre signification d'un

paradigme théorique, la PA au moyen de sa mise en pratique et de sa réflexion (*réfléchir sur les contenus et leurs pos sibles organisations*). Quant à la dernière posture « didactico-réflexive » de Schneuwly (2015) concernant les apprenants, elle est prise en compte de façon subordonnée à la composante *Rôles des apprenants*. En effet, il ne s'agit pas pour les EE de mettre en lumière *les potentialités et les problèmes des élèves* mais d'appréhender leur rôle dans la PA.

A la lumière de ce praticien réflexif, nous considérons les EE capables de réfléchir sur leur enseignement en tenant compte d'un paradigme théorique, celui de la PA.

Nous pouvons aller plus loin et considérer ce praticien *didactico-réflexif* comme un praticien-chercheur. Dans le sens que De Lavergne (2007) lui donne, *praticien-chercheur* « signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et réoriente l'activité professionnelle. » (p. 29). C'est une véritable interaction entre le monde scientifique et celui de la pratique qui définit ce rôle : « [q]uand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier » (Schön, 1994, p. 97). De plus, « Le *praticien-chercheur* est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » (De Lavergne, 2007, p. 28). Recherchant sur son propre terrain, le praticien a un statut que l'on peut qualifier de « chercheur de l'intérieur » (De Lavergne, 2007, p. 33). En cela, le *praticien-chercheur* de De Lavergne (2007) rejoint la conception de Beillerot (1991) et du praticien se caractérisant par une posture d' *être en recherche*, typique de la dimension formative de la démarche collaborative lors de l'étape de *coopération*.

Néanmoins, dans le cadre de notre recherche, il s'agit de praticiens qui sont en situation de formation initiale, même s'ils sont tous au bénéfice d'une expérience professionnelle à des niveaux très variables. Nous soulignons donc leur posture d'EE caractérisée par un rôle d'apprenant. Cela n'est pas sans incidence sur la démarche collaborative. En effet, si Bento (2020) avance que les postures sont « symétriques et complémentaires » (p. 7), nous précisons que la symétrie des postures se situe au niveau fonctionnel de la démarche collaborative. Du côté de la recherche se situe l'investigateur représenté par le chercheur et du côté

de la pratique, l'examinateur de sa propre pratique représenté par le praticien. Nous relevons toutefois que notre dispositif d'accompagnement implique une certaine asymétrie entre les praticiens, les EE, et le rôle de formateur que le chercheur endosse. Dans le rapport de formation établi entre les EE (apprenants) et le chercheur (formateur), force est de constater que les compétences en lien avec l'objet littéraire examiné n'est pas le même de par l'expérience en plus dont jouit le formateur. D'ailleurs ce rapport asymétrique est source de tension pour les participantes au dispositif d'accompagnement qui sont partagées entre leur volonté de développement professionnel et le stress dû à la présence de chercheur qui a filmé trois de leurs leçons. Nous illustrons cela par le témoigne Gesa dans son dernier entretien à la question de savoir ce que lui a apporté le dispositif d'accompagnement :

> Alors oui, c'était très stressant chaque fois. Je me suis fait un stress, je me suis fait, laissé stresser. Mais je pense, c'est toujours vouloir le mieux faire et si c'est un document qui reste ensuite, moi j'aimerais le présenter le mieux possible. Ça c'était le côté négatif, mais je pense que le côté positif est plus important. De me voir sur vidéo et puis qu'on discute ensemble ensuite, d'avoir une tâche de visionnage, j'en ai appris énormément. (*cf.* annexe G.1.3, p. 812, question 21)

Nous relevons que le stress dû à notre présence est relativisé par le bénéfice apporté grâce au visionnement de la leçon filmée et que, par conséquent, le rapport asymétrique n'est pas dommageable, du moins dans ce cas, dans le rapport établi entre le chercheur et la praticienne.

Malgré cette asymétrie au niveau du dispositif d'accompagnement, nous insistons sur le fait que la symétrie des rôles dans le processus de la démarche collaborative est assurée par la prise en compte du point de vue de tous les acteurs. La symétrie des postures ne renvoie pas au niveau de comparaison des compétences des acteurs dans un domaine partagé mais au niveau de leurs compétences propres par rapport à leur implication dans la co-construction des connaissances en lien avec l'objet littéraire. Ainsi, même dans un rapport de formation initiale, les EE jouissent de la compétence de donner du sens à leurs pratiques et ceci également de façon accompagnée. Par conséquent, les postures des acteurs de la démarche collaborative se complètent. Même si les acteurs ont un regard différent du même objet littéraire (pratique *vs* théorique), ils poursuivent le même objectif, celui d'éclairer l'objet littéraire.

Dans la sous-section suivante, nous examinons le rôle complémentaire du praticien, à savoir celui du chercheur, médiateur de la démarche collaborative et au bénéfice d'un triple rôle.

16.4.2 Chercheur-formateur-enseignant (C-F-E)

C'est dans un rapport de médiation que se situe le chercheur où à chaque phase de la démarche il doit trouver un équilibre entre les enjeux de la communauté des chercheurs et ceux de la communauté des EE. Plus particulièrement dans l'étape de *coopération*, le chercheur va « s'immiscer dans le milieu qu'il investigue et […] faire en sorte, par son implication, que les participants soient placés en position de livrer ce qu'on appelle en ethnométhodologie leur code de significations » (Desgagné, 1998, p. 88). Pour notre recherche, il s'agit de faire en sorte que les EE verbalisent leurs gestes didactiques et méthodologiques en créant une « situation réflexive » (p. 88) la plus familière possible. Nous avons donc dû « trouver une place de membre » (p. 89), « membre participant » ou encore « membre actif » (p. 90) au sein de la communauté des pratiques. Le rôle médiateur de ce membre se définit par une triple posture en ce qui nous concerne. À la base du *chercheur-formateur* défini par Desgagné (1998) et Pasquini (2018), nous ajoutons une troisième posture, celle d'*enseignant* pour former un nouvel individu, le *chercheur-formateur-enseignant* que nous pouvons définir ainsi :

- Du côté de la recherche, il est l'investigateur de l'objet de recherche, caractérisé par son rôle de chercheur. C'est lui, par sa démarche méthodologique, qui est l'instigateur des connaissances scientifiques. Il est aussi responsable de présenter les résultats sur la base d'un questionnement commun avec les praticiens portant sur un aspect de leur pratique professionnelle.
- Du côté de la formation de la démarche collaborative, il endosse le rôle de formateur par son action de former les EE dans une fonction d'intervention. De par ses connaissances de natures différentes qu'il a du terrain, il facilite le développement des compétences des EE. Nous allons plus loin que Desgagné (1998) et Pasquini (2018) puisque ce rôle de formateur se caractérise dans notre cas par deux fonctions différentes mais complémentaires. D'une part, il s'agit d'un formateur HEP, c'est-à-dire qu'il appartient à l'institution qui forme les enseignants et se situe du côté de la formation théorique. Son discours s'appuie prioritairement sur des concepts théoriques issus de travaux actuels en didactique des langues étrangères et plus particulièrement de la PA. D'autre part, il est aussi PF, donc engagé

sur le même terrain que les EE. Il est à relever que les PF ne bénéficient pas d'une formation didactique supplémentaire que les autres enseignants qualifiés[149] ; leur discours reflète par conséquent plutôt leur expertise professionnelle issue de leurs propres pratiques, expériences et lectures personnelles (accentuation sur les savoirs de la pratique).

– Au carrefour des pôles formation et recherche, il se définit par sa posture enseignante, réelle posture fédératrice. Pour la dimension formative, le fait d'expérimenter le même paradigme théorique (PA) renforce les deux fonctions de formateur (HEP et PF) puisque son discours est ancré dans une pratique expérimentée. De plus, le fait d'enseigner accentue le rapport de proximité incarné par la figure du pair, qui potentiellement partage les mêmes réussites et difficultés et qui est à même de donner des conseils très pragmatiques issus de sa propre expérience. Du côté de la recherche, la posture enseignante renforce l'investigation par une préoccupation qui non seulement émane du terrain mais qui est vécue personnellement par le chercheur. Le fait que ce dernier soit également un enseignant a des conséquences sur l'interprétation des résultats puisqu'il a non seulement un regard externe (posture de chercheur) mais aussi interne (posture d'enseignant).

Nous insistons sur le trait d'union reliant ces trois postures de C-F-E, accentuant ainsi l'articulation pratique-théorique. C'est ainsi que le dénominateur commun de cette articulation représentée par ces postures de chercheur (investigation), formateur HEP (formation *théorique*), PF (formation *pratique*) et enseignant (expérimentation) réside dans l'accompagnement des EE, tant pour développer leur agir professionnel dans une visée formative, que pour documenter leurs pratiques effectives dans une visée de recherche. Cette fonction accompagnatrice est de plus marquée par deux aspects qui favorisent la création d'une « situation familière » (Desgagné, 1998, p. 89) pour les EE, amplifiant ainsi la proximité entre tous les acteurs. D'une part, le rôle d'accompagnateur et non d'évaluateur que joue le C-F-E dans le dispositif renforce la connivence entre les

[149] Nous avons spécifié dans l'introduction de ce travail que les PF jouissent normalement d'une formation supplémentaire pour pouvoir accompagner les EE sur le terrain. Toutefois, cette formation ne contient pas de module didactique disciplinaire certifié. Depuis peu, cette formation contient désormais une après-midi destinée aux contenus didactiques. Nous déplorons néanmoins le manque d'importance des contenus didactiques dans cette formation. La prise en compte plus significative des didactiques disciplinaires dans la formation des PF permettrait à nos yeux de renforcer le lien théorique et pratique dans la formation des enseignants.

acteurs. Dans ce sens, les EE peuvent expérimenter, prendre des risques, innover tout en comptant sur l'appui de l'accompagnateur sans avoir à redouter une évaluation (insuffisante)[150]. Ce rôle a d'ailleurs été thématisé dès l'appel d'offre de formation pour non seulement encourager les EE à participer au dispositif mais aussi pour leur offrir la possibilité de tester d'autres pratiques. D'autre part, la forme de tutoiement a été instaurée dès la première séance commune pour renforcer la posture d'enseignant de l'accompagnateur et ainsi établir un rapport entre pairs qui collaborent dans un même projet. Cette volonté délibérée de rapprochement entre les acteurs a instauré un rapport de confiance et de confidence concernant les pratiques des EE durant les séances communes et les entretiens semi-directifs dans un esprit positif de construction de compétences professionnelles. Nous illustrons cela par la réponse de Gesa à la question de savoir pourquoi elle conseillerait ou pas le dispositif d'accompagnement à d'autres enseignants dans le questionnaire final du dispositif d'accompagnement :

> Cet atelier te permet de réfléchir sur tes pratiques, individuellement et en compagnie de collègues sympa et ouverts d'esprit, de connaitre une autre façon d'enseigner le texte littéraire en classe d'allemand qui suscite réellement l'engagement des élèves et [qui permet] d'expérimenter avec les outils respectifs. C'est un forum dans lequel un échange véritable a lieu, dans lequel tu auras un retour plus critique et constructif que d'habitude et ainsi te permettra d'améliorer ton enseignement dans un temps record. (*cf.* annexe C.2.2, p. 667, question 18)

Si le C-F-E se caractérise par une posture engagée multiple, son degré d'implication s'observe par une attitude compréhensive (Blanchet et Chardenet, 2011 ; Desgagné, 1997 ; Puren, 2003) qui se focalise sur le développement de la capacité réflexive des EE au travers de la verbalisation de leur mise en pratique de l'agir littéraire dans la PA. En d'autres termes, il s'agit de comprendre leur action enseignante à travers leur propre regard. C'est en effet « le point de vue des acteurs en contexte » (Desgagné, 1997, p. 91) qui doit être exprimé et le C-F-E se doit de garder une certaine distance « pour ne pas influencer ce qui se passe, garder sa "neutralité" par rapport à ce qui est exprimé par les participants » (p. 91) et ne pas adopter une attitude surplombante où les EE sont considérés comme « docile exécutant de [ses propres] prescriptions » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 35). Nous rejoignons toutefois la conception de Pasquini

---

[150] Nous rappelons que cette posture n'enlève toutefois pas le stress que peut engendrer l'observation par l'accompagnateur lors de la mise en pratique d'une leçon.

(2018) qui attribue à cet accompagnateur « [u]ne posture d'expert de contenu […] totalement assumée et assumable […], puisqu'elle est au service de la compréhension des pratiques par les enseignants, et non un moyen d'asseoir une forme de relation asymétrique entre le chercheur et les participants » (p. 165). Dans le même sens, Dugal et Léziart (2004) avancent que l'on peut tenir compte autant des *savoirs de la recherche* que des *savoirs de la pratique* pour questionner les pratiques enseignantes. Ainsi les « connaissances issues des recherches didactiques, en tant que construits scientifiques, peuvent constituer des points d'appui » (Dugal et Amade-Estot, 2004, p. 41, cité par Dugal et Léziart, 2004) pour l'analyse réflexive des praticiens. De ce point de vue, nous souhaitons que les EE expérimentent dans notre recherche un enseignement-apprentissage fondé sur un cadre de référence. Cela se traduit concrètement par le partage des connaissances théoriques et pratiques de par les différentes fonctions mêmes de l'accompagnateur sous forme d'illustrations de sa propre pratique ou de conseils. Nous assumons donc cette interférence dans notre dispositif d'accompagnement que nous avons consciemment prise en compte lors des séances communes et dans les entretiens semi-directifs en les structurant de manière à adopter cette posture d'expert dans certaines phases. Desgagné (1997) relève toutefois un « problème inhérent » (p. 373) à la démarche collaborative. En effet, le chercheur influence inéluctablement les EE dans l'interaction par l'orientation et le guidage de ses questions. Mais nous rejoignons Bento (2020) arguant que c'est sur la base des propos des EE (praticiens) que le C-F-E (chercheur) les a guidés et relancés.

Si pour des raisons définitoires, nous avons décomposé l'individu C-F-E, il va de soi que ses différentes postures sont imbriquées. Nous considérons que cette combinaison de fonctions est un atout ayant pour dessein d'articuler le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle. Le C-F-E représente une interface facilitant le passage des EE d'un monde à l'autre (de la pratique à la pratique objectivée) grâce à sa légitimé attestée par ses différentes compétences et expériences issues des deux mondes en question. En cela, il joue le rôle d'un médiateur entre théorie et pratique.

Ainsi, le chercheur a un rôle clé. C'est lui qui a la responsabilité de faire en sorte que soit respecté le point de vue de chacun dans la co-construction des savoirs. « En ce sens, le chercheur collaboratif, […] joue le rôle d'acteur interface entre les communautés contributives à la construction et à la production du savoir en cause » (Desgagné, 2007, p. 98). Il endosse en conséquence un double rôle, celui d'« organisateur » et celui de « participant » (Desgagné, 2007, p. 99) inhérent au

fait que l'activité réflexive des praticiens, au centre de la RC dans la co-construction des savoirs, se situe dans un rapport de recherche et de formation. C'est en effet à lui qu'incombe d'un côté le bon déroulement de la recherche en tant que responsable du contrat négocié entre chaque partie pour la co-construction des résultats de la recherche. Mais de l'autre côté, il fait aussi partie de la recherche et co-construit les savoirs avec sa logique théorique (Desgagné, 2007). Que ce soit une posture de formateur chercheur (Schertenleib *et al.*, 2012), de chercheur-formateur (Pasquini, 2018) ou encore de C-F-E, le chercheur est avant tout un individu doté de compétences. Il nous semble donc essentiel de prendre en considération le parcours professionnel et académique de cet individu en question pour le définir. Il est vrai que son discours ne sera pas le même s'il vient du monde professionnel ou du monde académique. Un chercheur ayant une formation enseignante aura certainement un discours intrinsèquement lié à sa pratique alors qu'un chercheur qui n'a pas d'expérience du terrain n'aura pas un discours vécu mais émanant de ses lectures et recherches. Une posture intermédiaire est celle de l'enseignant PF qui devrait pouvoir objectiver sa pratique de manière consciente et qui a l'habitude de mettre en lumière la pratique des EE par ses retours formatifs.

Contrairement à une posture neutre et détachée comme dans les recherches du courant positiviste où le chercheur ne prend pas parti, le C-F-E a une posture impliquée (Desgagné, 1998), c'est-à-dire qu'il est un acteur à part entière de la recherche et que son rôle influence le processus de la recherche et la construction des savoirs sur la pratique. En effet, ses activités sont nombreuses. Nous les résumons en six points, trois pour la dimension formative suivi de trois points pour la dimension recherche.

D'un côté, pour la dimension formative de la démarche collaborative, le C-F-E présente premièrement les objectifs du dispositif d'accompagnement lors de la phase de *cosituation*.

Deuxièmement, il dirige le dispositif d'accompagnement (phase de *coopération*). Concernant l'accompagnement individuel, il se prépare aux leçons observées en prenant connaissance des planifications envoyées à l'avance par les participantes ; il assiste ensuite aux leçons en les filmant, observant et en prenant des notes ; ensuite il prépare et mène les entretiens au moyen de la lecture de ses notes prises durant l'observation, du visionnement des leçons et rédige des questions individualisées pour les entretiens semi-directifs en plus de celles établies par le guide d'entretien (*cf.* annexe F, p. 795). Sur la base de l'enregistrement audio des entretiens, il les transcrit quasi-intégralement. Concernant l'accompagnement collectif, il se prépare à l'atelier réflexif en lisant et commentant

les planifications des participantes. Puis il dirige les discussions en ne donnant son point de vue et ses commentaires que dans une dernière partie des séances.

Troisièmement (phase de *coprodution*), il communique et met à disposition ses résultats à la communauté de pratiques. Cette étape se déroule pendant et après la recherche.

Du côté de la recherche, il problématise premièrement l'objet de recherche dans la phase de *cosituation*.

Deuxièmement, il effectue la récolte des données principales et des données complémentaires (phase de *coopération*) du dispositif d'accompagnement.

Troisièmement, il code les données, présente les résultats et les interprète dans l'intention de diffuser sa recherche et communiquer à son sujet dans la communauté scientifique et pratique.

De par ses nombreuses activités et fonctions, le chercheur collaboratif qui se caractérise par sa posture de C-F-E dans notre recherche, a un véritable rôle pivot dans la médiation des communautés de la pratique et scientifique.

17 Synthèse du dispositif d'accompagnement collaboratif

Le monde de la recherche et celui de la pratique sont couramment opposés par les rôles de leurs acteurs (chercheurs *vs* praticiens) dissymétriques (concepteurs *vs* exécutants). Desgagné (1997, 2007) propose un rapprochement dans une méthodologie de RC qu'il conceptualise en trois idées directrices :

1) [L]'approche collaborative suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés ;
2) elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances scientifiques et celui du développement professionnel des praticiens ; 3) elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. (p. 271)

Le choix pour une démarche collaborative se justifie en effet dans la volonté d'accorder de l'importance au « *développement professionnel* des enseignants » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 36) en tentant de rapprocher des acteurs (praticiens *vs* chercheurs) et des cultures différentes (université *vs* terrain) pour dépasser la dichotomie classique théorie *vs* pratique et ainsi développer des connaissances scientifiques sur la pratique en considérant cette dernière non pas comme un objet d'investigation mais un véritable sujet d'investigation avec lequel les chercheurs interagissent. En ce sens, le chercheur joue le rôle de médiateur en prenant en compte dans sa production de connaissances scientifiques, les savoirs professionnels contextualisés et leur compréhension dans des situations concrètes par les enseignants. Un tel rapprochement ne doit en aucun cas restreindre l'activité de chacune des deux cultures mais plutôt se redéfinir en prenant compte de l'apport de l'autre. C'est ainsi que se crée une véritable collaboration entre la recherche et les pratiques enseignantes que l'on peut déterminer dans une RC regroupant ainsi les deux pôles.

Du point de vue de sa structure, la démarche collaborative se caractérise par deux dimensions (formative et recherche) et par trois étapes-clés que nous avons pris en compte pour élaborer notre dispositif d'accompagnement. Lors de la *cosituation* (étape de problématisation) le chercheur identifie les besoins de tous les partenaires en prenant en compte ses

propres préoccupations scientifiques ; c'est ainsi que la PA se retrouve être au centre des préoccupations de tous les acteurs par sa visée impliquant les apprenants. Lors de la *coopération* (étape de la planification et l'organisation du dispositif d'accompagnement et de cueillette de données), le chercheur met en place sa méthodologie d'intervention. Sur la base des pratiques enseignantes des praticiens (expérimentation et activité réflexive), nous avons récolté les données pertinentes en lien avec la question de recherche (appréhender la signification expérimentée et réflexive des EE concernant la mise en œuvre de l'agir littéraire dans la PA). Celles-ci sont analysées, interprétées puis présentées lors de l'étape de *coprodution*. Chaque étape satisfait en outre le critère de double vraisemblance permettant d'assurer que la co-construction des connaissances sur la pratique entre le chercheur et les praticiens se fasse dans le respect des points de vue de chacun.

Quant à la posture des différents acteurs, elle est caractéristique à chacun mais elle se rejoint par une confiance et une légitimité réciproque. En effet, la collaboration ne peut être qu'efficace seulement si chaque partie peut jouer son propre rôle. Dans notre dispositif d'accompagnement (étape de *coproduction* de la dimension formative de la démarche collaborative), le chercheur ne joue à aucun moment d'un rôle d'évaluateur, ce qui à notre sens renforce la proximité du chercheur avec celle des EE. Le rôle des EE se caractérise par une double posture. D'une part celle de praticiens mettant en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. D'autre part, celle de praticien-chercheur réfléchissant sur leur pratique (*praticien didactico-réflexif*). Le rôle du C-F-E se définit par la démarche de recherche de type collaboratif. Véritable médiateur entre la recherche et la formation, le C-F-E se démarque par trois postures qu'il incarne simultanément. Tout d'abord il est chercheur. Il est responsable de mener à bien son projet pour construire des données scientifiques. Il est aussi formateur, véritable interface entre la recherche et le terrain, garant des intérêts de chaque pôle. Enfin, il est aussi enseignant et en ce sens reconnu comme un collègue, ou du moins un homologue par les EE.

Ainsi, le C-F-E et le praticien-chercheur se réunissent dans un continuum entre deux mondes distincts celui de la recherche dans une démarche collaborative. Ils co-construisent un savoir sur la pratique grâce à l'expérimentation et la réflexivité sur celle-ci des EE et de l'interprétation du chercheur.

IV. La méthodologie

> L'intérêt majeur de cet outil polymorphe et polyfonctionnel qu'est l'analyse de contenu réside
>
> – outre ses fonctions heuristiques et vérificatives – dans la contrainte qu'elle impose d'allonger le
>
> temps de latence entre les intuitions ou hypothèses de départ et les interprétations définitives. Jouant
>
> le rôle de *techniques de rupture* face à l'intuition
>
> facile et hasardeuse, les procédures d'analyse de contenu obligent à marquer un temps entre le stimulus-message et la réaction interprétative.
>
> Bardin (2013), p. 17–18

Cette partie est consacrée à la méthodologie de notre recherche.

Dans un premier temps (*cf.* chap. 18, p. 345), nous traitons de la démarche d'analyse des données ; nous explicitons les critères méthodologiques (*cf.* sect. 18.1, p. 348) puis les critères relationnels (*cf.* sect. 18.2, p. 351) sur lesquels nous nous appuyons pour analyser nos données.

Dans un deuxième temps (*cf.* chap. 19, p. 359), nous présentons la collecte des données en distinguant quatre activités : la lecture flottante (*cf.* sect. 19.1, p. 360), le choix des documents (*cf.* sect. 19.2, p. 361), le repérage des indices et l'élaboration des indicateurs (*cf.* sect. 19.3, p. 361) et de la préparation du matériel (*cf.* sect. 19.4, p. 361).

Dans un troisième temps (*cf.* chap. 20, p. 377), nous exposons le système de codage des données. Nous commençons par expliquer le découpage des données brutes en unités significatives (*cf.* sect. 20.1, p. 378). Nous continuons par la manière dont nous avons classifié les unités significatives dans des catégories (*cf.* sect. 20.2, p. 379) en présentant les grilles d'analyse des leçons (*cf.* 20.2.1, p. 380) puis les grilles d'analyse des entretiens (*cf.* 20.2.2, p. 382). Nous finissons ce chapitre par l'énumération des données (*cf.* sect. 20.3, p. 384) issues des leçons (*cf.* 20.3.1, p. 385) puis des entretiens (*cf.* 20.3.2, p. 386).

Dans un dernier temps, (*cf.* chap. 21, p. 389) nous synthétisons la partie méthodologique.

18 Démarche d'analyse des données

Dans ce chapitre, nous exposons la démarche qui nous a permis d'analyser systématiquement les données principales et de traiter en périphérie les données secondaires, toutes issues de notre dispositif d'accompagnement.

Nous nous sommes basé sur une démarche qualitative/interprétative et plus précisément sur la technique d'analyse de contenu (Blanchet et Gotman, 2007 ; Dany, 2016 ; Bardin, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2012 ; Mukamurera *et al.*, 2006 ; Richard, 2006 ; Savoie-Zajc, 2000 ; Tesch, 1990) pour tenter d'appréhender le sens que donnent les praticiens à leur pra tique enseignante au moyen de leur signification expérimentée et réflexive. Anadón et Savoie Zajc (2009) relèvent la caractéristique suivante :

> [Les perspectives interprétatives/qualitatives] travaillent avec des données subjectives, sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde. Elles travaillent donc avec des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites. (p. 1)

Pour notre recherche, il s'agit d'appréhender la signification de la PA qu'on les EE dans leur pratique effective de l'objet littéraire (signification expérimentée) ainsi que la signification qu'ils en ont dans la post-activité réflexive (signification réflexive). En effet, « [u]ne démarche de recherche qualitative/interprétative se moule à la réalité des répondants ; elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 125). L'analyse s'effectue par la volonté du chercheur à donner du sens aux données produites par les participantes (Anadón et Savoie Zajc, 2009).

Il est à rappeler que la visée de notre RC n'est pas de généraliser les résultats de façon à tirer des conclusions pour tous les EE ou le corps enseignant. En effet, le fait que notre recherche soit précisément contextualisée (EE d'allemand du secondaire 2 en formation à la HEP Vaud) et qu'elle regroupe quatre EE dans la partie empirique, les résultats ne peuvent être que spécifiques à ces quatre participantes. Or, la recherche qualitative/interprétative permet une certaine transférabilité des résultats

(Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) renforçant ainsi leur caractère significatif plutôt que représentatif.

Pour l'analyse de nos données, nous procédons à une analyse de contenu qui « apparaît comme *un ensemble de techniques d'analyse des communications, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages* » (Bardin, 2013, p. 47). Trois étapes caractérisent l'analyse de contenu :

1. Description (étape initiale)
2. Inférence (étape intermédiaire)
3. Interprétation (étape finale)

Le but de l'analyse de contenu est selon Bardin (2013) d'inférer des connaissances (*étape intermédiaire*) en lien avec un corpus de données (étape *initiale*). « L'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre [étape *initiale* à *finale*] » (p. 43) en s'appuyant sur des « indices » livrés par la phase descriptive (p. 43). Cependant, l'inférence n'est pas ultime. Elle est précédée par l'étape initiale de description des données brutes qui permet d'organiser les données et de les préparer à l'étape suivante, l'interprétation des données. L'étape *initiale* permet de donner une signification à l'étape *intermédiaire*. Sur la base d'indicateurs (*traces*, *indices* ou *déductions logiques*), le chercheur interprète les données en leur donnant du sens par rapport à son intention formulée dans sa question de recherche.

Quant à Savoie-Zajc (2000), elle relève deux phases complémentaires de l'analyse de contenu. La première, correspondant à l'étape de description de Bardin (2013) se caractérise par une *segmentation* du corpus provoquant une *décontextualisation* des données. Puis, lors de la phase d'interprétation Bardin (2013), il s'agit de catégoriser, *recontextualiser* les données.

Pour ce faire, nous avons procédé à une « analyse catégorielle » défini de la façon suivante par Bardin (2013) :

> [Elle] vise à prendre en considération la totalité d'un « texte » pour le passer à la moulinette de la classification et du dénombrement par fréquence de présence (ou d'absence) d'items de sens. Cela peut être un premier pas, obéissant au principe d'objectivité rationalisant par des chiffres et des pourcentages une interprétation qui, sans elle, serait sujette à caution. C'est la méthode des *catégories*, sorte de casiers, ou rubriques significatives, permettant la classification des éléments de significations constitutifs du message. C'est donc une méthode taxinomique, bien faite pour satisfaire les

> collectionneurs soucieux d'introduire un ordre, selon certains critères, dans le désordre apparent. (p. 41)

Nous avons donc inventorié dans des fichiers Excel nos unités de sens dans des catégories thématiques prenant en compte leur facteur de (non) manifestation et de fréquence d'apparition. Pour cela, nous avons différencié deux orientations dans la catégorisation de nos données, à savoir une démarche déductive *vs* une démarche inductive (Mayring, 2000). Dans une démarche déductive, l'analyste procède à la catégorisation des données selon des catégories prédéfinies provenant de son cadre théorique. Alors que dans une démarche inductive, l'analyste catégorise ses données en fonction de catégories pertinentes émergentes durant l'analyse. Pour notre part, nous avons opté pour une démarche mixte qui a comme unité de découpage catégoriel le thème. Pour la démarche déductive, nous avons prédéfini un certain nombre de catégories issues de l'opérationnalisation de notre cadre théorique, à savoir les huit composantes didactiques-méthodologiques. Nous avons appliqué cette démarche pour toutes nos données principales dont l'analyse concernait les leçons des participantes suivi d'un entretien semi-dirigé. À cela se sont ajoutées, pour la démarche inductive, d'autres catégories émanant des entretiens semi-dirigés basés sur la signification réflexive des participantes. En effet, le discours des participantes sur leur pratique a permis de dégager d'autres catégories thématiques significatives de la PA.

Pour Mukamurera *et al.* (2006), « l'analyse informatisée du discours des participants n'est qu'une partie du travail à effectuer. Il faut en outre une stratégie d'analyse avec laquelle il est possible de questionner le *corpus* » (p. 117). Nous nous sommes donc basé sur l'analyse horizontale et verticale proposée par Ghiglione et Matalon (1978), cités par (Blanchet et Gotman, 2007), pour pouvoir interpréter nos données. Nous avons procédé en quatre temps. L'analyse horizontale consiste à expliquer pour chacune des douze leçons et chacun des douze entretiens la distribution d'un thème donné. L'analyse verticale quant à elle explique la distribution des thèmes pour chaque leçon et chaque entretien. À la suite de cela, nous avons effectué deux synthèses. La synthèse horizontale fait ressortir la distribution d'un thème donné pour l'ensemble des leçons et des entretiens. Elle nous permet de comparer la distribution d'un thème donné pour chaque leçon et chaque entretien ; la synthèse verticale permet de mettre en lumière la distribution de tous les thèmes pour chaque leçon et chaque entretien. Précisons que nous avons également procédé à des sous-synthèses en lien avec les résultats de chaque participante.

La nature de nos données étant de deux types (leçon et entretien) qui se répètent à trois reprises pour chaque EE, nous avons établi des sous-analyses et sous synthèses pour chaque type de donnée et chaque cas.

La table 18.1 schématise notre analyse horizontale et verticale de nos données. Elle représente l'analyse thématique en lien avec les deux types de données. Nous verrons dans le chapitre sur le codage que les entretiens ont comme thèmes, en plus des 8 composantes didactiques-méthodologiques en commun avec les leçons (que nous avons nommé *contenus réflexifs* pour les entretiens), deux autres thèmes (*types* et *niveaux réflexifs*). Toutefois, ils ont également été traités selon l'analyse horizontale et verticale que nous proposons[151].

Pour évaluer la rigueur de notre recherche qualitative/interprétative, nous nous appuyons sur des critères méthodologiques et relationnels que nous présentons dans les deux sections suivantes.

Table 18.1. Schématisation de l'analyse horizontale et verticale

	Gesa						Nina						Paola						Sonia						
	L1	L2	L3	E1	E2	E3	L1	L2	L3	E1	E2	E3	L1	L2	L3	E1	E2	E3	L1	L2	L3	E1	E2	E3	SH
T1																									
T2																									
T3																									
T4																									
T5																									
T5																									
T7																									
T8																									
T9																									
SV																									

Analyse horizontale

Analyse verticale

L = Leçon
E = Entretien
T = Thème (1 = Choix du texte, 2 = Compétences littéraires, 3 = Intention de lecture, 4 = Méthodes, 5 = 3 phases, 6 = Formes de travail, 7 = Rôle enseignant, 8 = rôle apprenant, 9 = Autres)
SV = synthèse verticale
SH = Synthèse horizontale

18.1 Critères méthodologiques

La recherche qualitative/interprétative se caractérise en outre par une démarche systématique et objective (Bardin, 2013 ; Karsenti et

[151] Pour l'analyse des *niveaux réflexifs*, nous n'avons pas procédé à des sous-synthèses et synthèses horizontales pour certains thèmes n'étant pas pertinents pour notre recherche. Le tableau 22.10, p. 408 illustre cela.

Savoie-Zajc, 2011 ; Mukamurera *et al.*, 2006). Il faut encore qu'elle se soumette à des critères de rigueur permettant de justifier sa scientificité. Nous nous référons aux critères méthodologiques de la rigueur de la recherche qualitative/interprétative (Guba et Lincoln, 1982 ; Lincoln et Guba, 1985) établis en regard des critères de la recherche quantitative/positiviste, repris et explicités par Karsenti et Savoie-Zajc (2011) : les critères de *crédibilité*, de *transférabilité*, de *fiabilité* et de *confirmation* (p. 140–141).

La table 18.2, p. 350 illustre ces quatre critères dans un tableau proposé par Karsenti et Savoie-Zajc (2011)[152].

Le premier critère (*crédibilité*), correspondant au critère de validité interne des recherches positivistes, « consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Cela revient à dire que ce critère satisfait la cohérence entre la cueillette, l'analyse et l'interprétation des données. Pour ce faire, nous avons opté pour la technique de triangulation par la collecte de données de diverses sources (*cf.* données principales, table 19.1, p. 362 et données complémentaires, *cf.* table 19.2, p. 374). Ce procédé nous permet d'appréhender la signification de l'agir littéraire dans la PA des participantes de notre dispositif d'accompagnement en contrastant leur signification expérimentée (par leurs pratiques effectives) et leur signification réflexive (par les entretiens relatifs à leurs pratiques effectives). Une autre caractéristique de ce critère relevé par Karsenti et Savoie-Zajc (2011) est celle de l'« [e]ngagement prolongé de la part du chercheur » (p. 141) qui se démontre par la mise en place et réalisation de notre dispositif d'accompagnement ainsi que de la collecte de nombreuses données.

Le deuxième critère (transférabilité) relatif au critère de validité externe des recherches positivistes s'intéresse à « la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par [la] recherche et [le] propre milieu de vie [du lecteur de la recherche] » (Mukamurera *et al.*, 2006), p. 140). Comme l'échantillon n'est pas statistiquement représentatif et que les résultats, conséquemment non représentatifs, ne peuvent conduire à une généralisation (Guba et Lincoln, 1982), la transférabilité permet de vérifier si les résultats peuvent être significatifs dans un autre contexte de recherche. Ainsi, pour satisfaire ce critère, nous avons contextualisé notre recherche de manière à en tenir compte dans l'interprétation de nos résultats. Nous avons aussi dressé le portrait des

[152] Le contenu du tableau reste identique à Karsenti et Savoie-Zajc (2011). Toutefois, la mise en page a été quelque peu modifiée due à la transcription sur le programme de rédaction LaTeX utilisé dans le cadre de ce travail.

participantes de notre démarche collaborative pour préciser les caractéristiques de notre échantillon de volontaires. Nous nous sommes en plus appuyé sur un journal de bord (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) des événements de notre recherche pour garder des traces importantes lors du moment de l'interprétation des données.

Table 18.2. Critères méthodologiques de la recherche qualitative/interprétative de Karsenti et Savoie-Zajc (2011)

CRITÈRES MÉTHODOLOGIQUES	DÉFINITION SOMMAIRE	QUELQUES MOYENS
Crédibilité	– Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances.	– Engagement prolongé de la part du chercheur – Techniques de triangulation
Transférabilité	– Les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes.	– Descriptions riches du milieu/contexte de l'étude – Journal de bord
Fiabilité	– Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.	– Journal de bord – Triangulation du chercheur
Confirmation	– Les données produites sont objectivées.	– Instruments de collecte de données justifiées – Approches d'analyses clarifiées et appliquées judicieusement – Vérification externe

Quant au troisième critère (*fiabilité*), équivalent à celui de la fidélité dans les recherches positivistes, il s'attèle à la transparence et cohérence dans la démarche scientifique proposée. Nous nous sommes efforcé sur la base de la problématisation – décalage entre le paradigme actionnel actuel de l'objet littéraire du point de vue théorique et sa quasi absence dans l'enseignement-apprentissage sur le terrain vaudois – de rapprocher ces deux mondes. Nous avons donc mis en place un dispositif d'accompagnement de l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire dans la PA. Issu d'une démarche collaborative, ce dispositif nous a permis de soutenir les participantes dans une visée formative. Dans une visée de recherche, les données principales issues de ce dispositif nous ont permis d'appréhender la signification (expérimentée et réflexive) de la PA des participantes dans le but de documenter scientifiquement la co-construction

de connaissances sur la pratique et ainsi créer un pont entre le monde académique et professionnel.

Pour ce qui est du dernier critère (la *confirmation*), il s'apparente à l'objectivité dans les recherches positivistes. Par définition, les recherches qualitatives/interprétatives acceptent une part subjective dans l'interprétation des données. Or, ce caractère se stabilise par des données objectivées : l'assurance que les résultats n'ont pas été influencés par la personnalité du chercheur ou par les conditions de collecte de données. Nous avons pour ce faire explicité la posture complexe du chercheur pour souligner les conditions d'interprétation des données. Nous nous sommes aussi reposé sur des données dont les conditions de réalisation se voulaient le plus objectif possible. En effet, concernant les données issues des leçons sur l'objet littéraire des participantes, nous ne leur avons donné aucune contrainte si ce n'est que chaque leçon de quarante-cinq minutes devait s'inscrire dans le paradigme actionnel. En outre, nous ne leur avons pas imposé un corpus littéraire à traiter ni une activité langagière.

Pour les données issues des entretiens semi-directifs, nous avons structuré nos entretiens en trois parties : questions de contextualisation et/ou de précision, questions réflexives sur la PA et discussion sur la leçon (*cf.* annexe F, p. 795). La deuxième partie, constituant les données codées, avait pour but d'effacer le plus possible la subjectivité du C-F-E en soulignant sa posture de chercheur, d'intervieweur et non de formateur ou d'accompagnateur.

Les recherches qualitatives/interprétatives impliquent « de construire des lectures interprétatives, c'est-à-dire de donner du sens à des phénomènes sociaux et humains caractérisés par une grande complexité » (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 1). L'implication active des participants à ce type de recherche demande de prendre en considération d'autres critères, qui sont d'ordre relationnels. Nous les exposons dans la section suivante.

18.2 Critères relationnels

La recherche qualitative/interprétative s'appuie aussi sur des critères relationnels reflétant la « dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 142) pour donner du sens à un phénomène exploré. Ces critères traduisent en effet « une position socioconstructiviste en vertu de laquelle on insiste sur le rôle actif du participant à la recherche comme co-constructeur de sens

avec le chercheur" (p. 142). En cela, ces critères renforcent notre position méthodologique de la démarche collaborative où les participantes de notre dispositif d'accompagnement sont considérées comme des actrices compétentes (Giddens, 1987) permettant de co-construire des connaissances scientifiques sur la pratique grâce à leur collaboration et interaction dans la production de données scientifiques.

Les critères relationnels sont au nombre de cinq : l'*équilibre*, l'*authenticité ontologique*, l'*authenticité éducative*, l'*authenticité catalytique* et l'*authenticité tactique*.

Comme pour les critères méthodologiques, nous les illustrons par un tableau (*cf.* table 18.3) proposé par Karsenti et Savoie-Zajc (2011)[153].

Table 18.3. Critères relationnels de la recherche qualitative/interprétative de Karsenti et Savoie-Zajc (2011)

CRITÈRES RELATIONNELS	**DÉFINITION SOMMAIRE**	**QUELQUES MOYENS**
Équilibre	– Les différentes constructions et leurs valeurs sous-jacentes sont communiquées.	– Engagement prolongé – Techniques de triangulation
Authenticité ontologique	– L'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude.	– Témoignages de personnes attestant de cette maturation et de l'élargissement de leurs perspectives
Authenticité éducative	– Les points de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude sont objets d'apprentissage : on passe de la perspective individuelle à la vision d'ensemble.	– Témoignages de personnes attestant cette maturation et l'élargissement de leurs perspectives
Authenticité catalytique	– Les résultats de l'étude sont énergisants pour les participants.	– Techniques de triangulation – Diffusion du rapport
Authenticité tactique	– Les participants peuvent passer à l'action.	– Témoignages de personnes – Suivi

153 Le contenu reste identique au tableau de Karsenti et Savoie-Zajc (2011) mais la mise en page a été quelque peu modifiée due à la transcription sur le programme LaTeX que nous utilisons dans le cadre de ce travail.

Le premier critère (*équilibre*) « met en évidence l'importance de faire en sorte que les points de vue représentés dans la recherche correspondent bien aux "différentes voix" exprimées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 142). Le chercheur s'efforce de faire respecter de manière équilibrée la signification (expérimentée et réflexive) de l'agir littéraire dans la PA de toutes les participantes en ne favorisant pas une appréciation plus qu'une autre, mais en les interprétant de sorte à faire ressortir le point de vue de chacune équitablement. Pour satisfaire ce critère, Guba et Lincoln (1982) recommandent de faire vérifier les résultats de la recherche aux participantes, d'impliquer plusieurs chercheurs à chaque étape de la recherche et de faire en sorte que le chercheur s'engage durablement sur le terrain pour créer des liens positifs avec les participantes. Pour notre part, nous n'avons pu satisfaire que la dernière condition. En effet, la réalisation de notre dispositif d'accompagnement impliquant un fort engagement de tous les acteurs a créé des liens rapprochés avec les participantes pour avoir une certaine connivence et confiance durant tout le déroulement. La posture du C-F-E par son rôle d'enseignant joue sans doute un rôle crucial dans ce rapport de confiance puisqu'il accompagne les participantes en prenant appui sur son expérience du même terrain partagé par celles-ci.

Nous avons décidé de ne pas les impliquer dans le processus de vérification du texte étant donné leur emploi du temps chargé. Pour ce qui est de l'implication d'autres chercheurs, s'agissant d'une recherche doctorale, il en va de notre apprentissage de développer un concept autonome. Toutefois, la co-direction de cette recherche nous a fait bénéficier de deux expertises et domaines de recherche différents.

Concernant les quatre autres critères, ils s'intéressent à l'« authenticité de la recherche, particulièrement en ce qui concerne sa pertinence et ses effets » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 142) sur les participants.

L'*authenticité ontologique* vise le développement des connaissances sur l'objet étudié, à savoir le point de vue sur l'objet littéraire pour notre recherche. Si nous nous référons au questionnaire final (*cf.* annexe C.2.1, p. 665), nous pouvons constater une évolution de la conception de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire chez toutes les participantes, comme le témoigne les passages suivants de Gesa, Paola et Nina répondant à la question de savoir en quoi leurs représentations sur l'objet littéraire avaient changé :

> Surtout par rapport aux objectifs formulés, au rôle des élèves, à ma posture en tant qu'enseignante, au choix des textes et aux formes sociales de travail. (*cf.* annexe H.1, p. 965), question 2)

> L'enseignement du texte littéraire n'est pas forcément lié à un échange de questions-réponses entre l'enseignant et les élèves (méthode traditionnelle). Il ne consiste également pas à donner LA réponse, la seule et unique interprétation sous-entendue par l'auteur lors d'une analyse de texte. Voici les deux principales représentations du texte littéraire qui ont changé à mes yeux. Son enseignement peut être à la fois créatif, ludique, intéressant, communicatif et motivationnel. (*cf.* annexe H.3, p. 973, question 2)
>
> Je n'avais pas vraiment d'idée de ce que pouvait être un enseignement du texte littéraire dans une perspective actionnelle. Mais je pensais en tout cas, que cela prendrait énormément de temps de préparation alors qu'en réalité, cela demande pas mal de temps au début d'une séquence mais ensuite on se laisse guider par notre fil rouge. (*cf.* annexe H.2, p. 969, question 2)

Quant à l'*authenticité éducative*, elle correspond à l'apprentissage sur l'objet étudié (dimension personnelle) et le partage de cet apprentissage par comparaison avec celui des autres participantes (dimension collective). Nous illustrons ce critère par la réponse de Gesa à la question de savoir pourquoi elle conseillerait (ou pas) l'atelier réflexif (accompagnement collectif) à d'autres enseignants :

> Cet atelier te permet de réfléchir sur tes pratiques, individuellement et en compagnie de collègues sympa et ouverts d'esprit, de connaitre une autre façon d'enseigner le texte littéraire en classe d'allemand qui suscite réellement l'engagement des élèves et d'expérimenter avec les outils respectifs. C'est un forum dans lequel un échange véritable a lieu, dans lequel tu auras un retour plus critique et constructif que d'habitude et ainsi te permettra d'améliorer ton enseignement dans un temps record. (*cf.* annexe H.1, p. 965, question 18)

Dans ce témoignage, Gesa met en avant les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage (*réflexion sur ses propres pratiques*, *forum*, *échange véritable*, *retour critique et constructif*).

Concernant l'*authenticité catalytique*, il s'agit des répercussions de l'apprentissage des participantes au-delà du contexte de la recherche. Il concerne la volonté des participantes de poursuivre l'apprentissage réalisé lors du dispositif d'accompagnement. Nous nous appuyons sur le témoignage de Paola dans le questionnaire final, à la question de savoir si elle conseillerait (ou pas) l'atelier réflexif : « [à] faire absolument pour découvrir la PA et nous amener/encourager à changer notre pratique (traditionnelle) d'enseignement du texte littéraire » (*cf.* annexe H.3, p. 973, question 18).

Nous constatons la pertinence du dispositif d'accompagnement pour Paola (*découvrir la PA*) ainsi que sa volonté de la mettre en application après sa participation au dispositif (*nous amener/encourager à changer notre pratique*).

En ce qui concerne l'*authenticité tactique*, la recherche « fournit aux participants les outils conceptuels nécessaires pour passer à l'action » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 143). Il s'agit de doter les participantes de notre recherche de moyens didactiques et méthodologiques et de les expérimenter à travers un dispositif d'accompagnement pour qu'elles se les approprient et puissent en faire usage par la suite selon leurs propres besoins. Nous pouvons illustrer ce critère relationnel par le témoignage de nos participantes répondant dans le questionnaire final à la question de savoir ce qu'un enseignant devrait faire dans son enseignement-apprentissage du corpus littéraire pour souligner les *outils conceptuels* (éléments didactiques et méthodologiques de la PA) que chacune d'entre elles relève. Nous commençons par Gesa :

> Un-e tel-le enseignant-e devrait choisir les livres à lire en prenant plus en compte l'âge et les intérêts des élèves. Il/Elle devrait veiller à ce qu'il y ait une activité avant la lecture éveillant la curiosité des élèves par rapport au thème traité par le livre/le chapitre, une activité dirigeant l'attention sur les éléments clés nécessaires pour la suite et un objectif général visant un produit, si possible contenant une composante créative. Il/Elle devrait s'assurer que les élèves aient compris le texte de manière globale avant de continuer le travail par le texte. Il/Elle devrait les faire travailler en binômes ou en groupes, leur accorder le plus d'autonomie possible afin de les responsabiliser pour leurs apprentissages. Il/Elle devrait donner l'occasion aux élèves d'exprimer leur avis et de faire part de leur ressenti par rapport au texte. Finalement, il/elle devrait penser à réutiliser le produit créé par les élèves. (*cf.* annexe C.2.2, p. 667, question 5)

Le témoignage de Gesa fait ressortir de nombreux outils théoriques relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire dans la PA. De ses propos ressortent même les huit composantes méthodologiques-didactiques.

Elle souligne premièrement l'importance du choix du texte littéraire (*choisir les livres à lire*) en fonction des élèves (*âge et les intérêts des élèves*).

Deuxièmement, elle fait référence à la première des trois phases d'apprentissage (*activité avant la lecture*).

Troisièmement, elle mentionne au travers d'un *objectif général visant un produit* deux composantes : *Compétences littéraires* et *Méthodes*. En fixant un objectif général de production, l'enseignant vise le développement de la compétence littéraire. De plus, il procède par un résultat (*produit*) centré sur l'apprentissage des élèves (*composante créative*) en valoriser leur travail (*réutiliser le produit*).

Quatrièmement, elle fait allusion à la composante *Intentions de lecture* (*activité dirigeant l'attention sur les éléments clés nécessaires pour la suite*) en

mettant l'accent sur la compréhension globale (*s'assurer que les élèves aient compris le texte de manière globale*).

Cinquièmement, elle fait ressortir la composante des formes sociales de travail (*les faire travailler en binômes ou en groupes*).

Sixièmement, elle thématise le rôle des apprenants : *leur accorder le plus d'autonomie afin de les responsabiliser pour leurs apprentissages* et d'*exprimer leur avis et de faire part de leur ressenti par rapport au texte*. Ce dernier point relève aussi de la troisième dimension des compétences littéraires de Diehr et Surkamp (2015) (compétence langagière et discursive).

Septièmement, elle met aussi en avant le rôle de planificateur de l'enseignant par six occurrences du verbe devoir au conditionnel (devrait) soulignant l'importance du rôle de l'enseignant.

Enfin, elle relève aussi l'importance du travail de la compréhension du texte avant de proposer une tâche de production (*s'assurer que les élèves aient compris le texte […] avant de continuer le travail par le texte*) que nous avons proposé dans notre démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA.

Nous poursuivons notre illustration du critère de l'*authenticité tactique* par le témoignage de Paola :

> Il devrait intégrer des activités de productions créatives et interprétatives du texte lu en classe, faire plus que la méthode questions-réponses qui peut être rébarbative pour les élèves et ne favoriser que certains (bons) élèves possédant une bonne compétence de lecture en L2. Il est aussi important de faire réfléchir l'élève sur certains thèmes du livre et les retranscrire dans son quotidien. (*cf.* annexe C.2.4, p. 673, question 5)

Paola met en avant la composante *Méthodes* des huit composantes méthodologiques-didactiques par la réalisation de tâches scolaires ou sociales (*activités de production créatives et interprétatives du texte lu en classe*) au lieu de *la méthode questions-réponses qui peut être rébarbative pour les élèves*. De plus, elle mentionne une caractéristique des tâches devant faire sens pour les élèves (*faire réfléchir l'élève sur certains thèmes du livre et les retranscrire dans son quotidien*).

Le passage suivant relève le témoignage de Nina : « Oser ! Oser aller au-delà du texte en laissant les élèves imaginer la suite d'un chapitre, la mise en scène d'un chapitre etc. Ne pas réduire la lecture au texte même ! » (*cf.* annexe C.2.3, p. 670, question 5).

Nina met en avant la créativité de l'enseignant par son rôle de motivateur (*aller au-delà du texte en laissant les élèves imaginer la suite d'un chapitre, la mise en scène d'un chapitre*). Implicitement, elle mentionne la dernière phase des trois phases (après la lecture) du travail sur le corpus

littéraire (*Ne pas réduire la lecture au texte même*) et indique en cela un travail essentiel dans la PA, à savoir la lecture d'un corpus littéraire non pas pour lui-même mais dans une orientation actionnelle, à savoir une réalisation concrète prolongeant l'activité lectorale (*imaginer la suite d'un chapitre, la mise en scène d'un chapitre*).

De ces trois témoignages riches en contenus théoriques, nous pouvons assurer de la satisfaction du critère d'*authenticité tactique* au moyen du dispositif d'accompagnement mis en place.

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) rappellent que « [p]our s'assurer du respect de ces critères de rigueur, le chercheur suscite le témoignage des personnes qui ont participé à la recherche et il s'intéresse à la nature des apprentissages accomplis ainsi qu'aux suivis de la recherche » (p. 143). Le questionnaire final, dans lequel nous avons puisé les témoignages de nos participantes pour illustrer les critères relationnels répond à cette visée. S'il a une valeur de bilan réflexif dans une visée formative quant à la participation et à l'investissement au dispositif d'accompagnement, le questionnaire a effectivement une valeur de vérification des critères relationnels dans une dimension de recherche. Il s'inscrit en outre dans notre démarche collaborative dans le sens où il a une finalité autant formative que de recherche.

Dans ces deux dernières sections, nous avons exposé et illustré les critères (méthodologiques et relationnels) de rigueur scientifique sur lesquels nous nous appuyons pour interpréter nos résultats (étape 3 de l'analyse de contenu).

Nous présentons à présent les deux premières étapes de l'analyse de contenu, à savoir la collecte des données puis le codage des données.

19 Collecte des données

Le présent chapitre décrit la façon dont nous avons procédé pour recueillir nos données de différentes natures. Tout d'abord, nous établissons un lien entre l'analyse de contenu et notre démarche collaborative. Puis, nous décrivons brièvement trois activités liées à la récolte des données (*la lecture « flottante »* (*cf.* 19.1, p. 360), *le choix des documents* (*cf.* 19.2, p. 361) ainsi que *le repérage des indices et l'élaboration d'indicateurs* (*cf.* 19.3, p. 361). Nous exposons ensuite plus en détails la cinquième activité (*la préparation du matériel* (*cf.* 19.4, p. 361) et plus précisément la description des données principales (*cf.* 19.4, p. 361) : les enregistrements vidéoscopiques des leçons observées, les entretiens semi-directifs, la transcription des données issues des leçons et entretiens ainsi que les synopsis qui nous ont permis de réduire les données principales. Pour les données complémentaires (*cf.* table 19.1, p. 362), nous les avons synthétisées sous forme de tableau (*cf.* table 19.2, p. 374).

La collecte des données correspond à la pré-analyse et a pour objectif selon Bardin (2013) : [L]'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successives, à un plan d'analyse. [...]

> Généralement, cette première phase a trois missions : le *choix des documents* à soumettre à l'analyse, la formulation des *hypothèses* et des *objectifs*, l'élaboration d'indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale (p. 125)

Si les trois missions ne se situent pas dans un ordre successif mais interagissent entre elles, elles sont « composées d'activités non structurées, "ouvertes", par opposition à l'exploitation systématique des documents » (p. 126). Elles sont au nombre de cinq : *la lecture « flottante »*, *le choix des documents*, *la formulation des hypothèses et des objectifs*, *le repérage des indices et l'élaboration d'indicateurs* ainsi que *la préparation du matériel*.

Lorsque nous avons décrit notre dispositif d'accompagnement, nous avons présenté les différents types de données recueillies de l'accompagnement individuel et collectif des participantes faisant partie de l'étape de *coproduction* de la RC. Nous pouvons ainsi mettre en relation l'étape de *coproduction* de la RC et la récolte de données de l'analyse de contenu. Morrissette (2013) explique en quoi consiste la récolte des données dans une RC après l'étape de *cosituation* :

> Ensuite, et il convient de s'y attarder plus longuement, vient une étape de « coopération » qui correspond peu ou prou à ce qu'on appelle l'étape de la collecte des données, s'effectuant par l'entremise d'activités réflexives aménagées pour servir les deux volets de la recherche collaborative : pour le ou la chercheur.euse qui en fait un objet d'enquête, elles seront activités de recherche, et pour les praticiens.nes qui en font une occasion de perfectionnement, elles seront activités de formation. Ces activités d'exploration de l'objet peuvent mettre à contribution un chercheur et un praticien, mais elles engagent souvent un groupe de praticiens invités à partager leur expérience. L'hypothèse qui est ici sous-tendue est que le croisement des logiques favorise l'expression d'une réflexivité critique et l'entrée dans la complexité de la pratique par la mise en relief des enjeux, des problématiques et des tensions qui y sont associés. (p. 43)

Nous précisons que les *activités d'exploration* pour notre analyse concernent les données principales relatives à l'accompagnement individuel. Nous ne prenons pas en considération les interactions de l'accompagnement collectif.

Nous présentons ci-dessous succinctement trois des quatre premières activités (*la lecture « flottante »*, *le choix des documents* ainsi que *le repérage des indices et l'élaboration d'indicateurs*) faisant partie de la collecte des données, première étape de l'analyse de contenu. Concernant l'activité *la formulation des hypothèses et des objectifs*, nous l'avons précédemment décrite dans la première partie de notre recherche.

Pour la cinquième activité (*Préparation du matériel*), nous l'explicitons ci-dessous plus en détails concernant les données principales puis nous évoquerons les données complémentaires.

19.1 Lecture flottante

Cette activité correspond à la familiarisation du chercheur avec les documents d'analyse. Il s'agit de premières lectures du corpus qui s'affinent au fur et à mesure qu'il est confronté aux « hypothèses émergentes » et au cadre théorique (Bardin, 2013). Pour notre recherche, l'entrée dans les documents d'analyse s'est faite en relisant nos notes prises durant tout le processus du dispositif d'accompagnement et en dégageant des éléments en lien avec notre question de recherche. Ensuite, pour les données principales, nous avons effectué la lecture flottante au moyen du verbatim constitué des transcriptions quasi intégrales que nous avons réalisées (*cf.* annexes D, p. 677 et G, p. 797). Nous avons lu les transcriptions en prenant des notes selon nos catégories thématiques déterminées.

19.2 Choix des documents

Le dispositif d'accompagnement que nous avons mis en place a généré de nombreuses données que nous avons catégorisées, sur la base de nos hypothèses et objectifs, en données principales, et en données complémentaires. Pour limiter le traitement et l'interprétation des données, nous avons codé et analysé uniquement les données principales. Quant aux données complémentaires, nous y faisons référence pour appuyer les propos relatifs à l'interprétation des données principales ainsi que pour apporter des éléments d'éclairage susceptibles de comprendre le fonctionnement du dispositif d'accompagnement ou encore pour justifier la démarche scientifique de notre recherche.

Dans un souci d'homogénéité et de pertinence (Bardin, 2013), toutes les données récoltées sont de même type pour toutes les participantes en fonction de notre objectif de recherche correspondant à la documentation des pratiques effectives de l'agir littéraire dans la PA et de leur réflexivité y relative. C'est ainsi que nous pouvons mettre en relation la signification des pratiques des participantes concernant notre objet de recherche.

19.3 Repérage des indices et l'élaboration d'indicateurs

Sur la base de l'opérationnalisation de notre cadre théorique en huit composantes didactiques-méthodologiques, nous avons établi une liste de catégories thématiques. Nous avons complété cette liste à l'aide de catégories thématiques émanant de notre corpus de données.

Pour appréhender la signification de la PA de nos participantes, nous avons repéré des indices dans nos données correspondant aux catégories thématiques. Nous avons donc choisi comme premier indicateur de nous appuyer sur la présence *vs* l'absence des catégories dans nos données. Dans un deuxième temps, nous nous sommes appuyé sur l'indicateur fréquentiel des catégories thématiques pour mesurer et appréhender le sens de la récurrence des catégories thématiques.

Nous explicitons le codage de nos données au chapitre suivant.

19.4 Préparation du matériel

Tous les événements concernant notre dispositif d'accompagnement sont disponibles sous forme de tableau synthétique (*cf.* annexe A, p. 643).

Concernant les données principales (leçons et entretiens) relevant de l'accompagnement individuel, elles ont été transcrites quasi intégralement pour les leçons (*cf.* annexes D, p. 677) et pour les entretiens (*cf.* annexes G, p. 797). Pour les autres types de données complémentaires, nous avons joint en annexe celles qui concernent plus spécifiquement l'accompagnement individuel (questionnaire initial (*cf.* annexes C.1.1, p. 647) et final (*cf.* annexes C. 2.1, p. 665) ainsi que les journaux de bord (*cf.* annexes H, p. 965)). Pour les autres portant plus particulièrement sur l'accompagnement collectif (séances réflexives, procès-verbaux et mémoires professionnels), nous les avons mentionnées uniquement.

La préparation du matériel consiste en sa mise en forme pour l'analyse thématique qui suivra (Savoie-Zajc, 2000 ; Tesch, 1990). Nous exposons la préparation du matériel en commençant par la présentation des données principales – leçons observées puis entretiens semi-directifs – ainsi que de leur transcription.

Données principales

Les données principales sont composées de deux types (*cf.* 19.1, p. 362) et ont été récoltées durant le semestre de printemps 2017 entre mars et mai, selon la disponibilité des participantes (*cf.* synthèse des événements du dispositif d'accompagnement, annexe A, p. 643).

Leçons observées et filmées par le chercheur

Le premier type de données consiste en des leçons de quarante-cinq minutes réalisées par les EE concernant l'objet littéraire dans la PA que nous avons observées et filmées. Ce type de données nous permet donc d'appréhender la signification expérimentée des EE.

Table 19.1. Aperçu des données principales tiré de Sauvaire, 2013 et adapté par Fivaz

	Données principales (accompagnement individuel)							
Techniques de cueillette	Observation participante passive des leçons (L)				Entretiens semi-dirigés (E)			
Situation d'observation	L1	L2	L3		E1	E2	E3	
Échantillon	Gesa	Nina	Paola	Sonia	Gesa	Nina	Paola	Sonia
Récurrences	3x 45 min.	3x 45 min.	3x 45 min.	3x 45 min.	46 min + 1h22 + 1h23	1h24 + 1h14 + 1h30	53 min + 1h18 + 57 min	1h11 + 58 min + 1h14
Total	2h15	2h15	2h15	2h15	3h31	4h08	3h08	3h22
Données recueillies	12 leçons de 45 minutes = 9h				12 entretiens = 14h11			
Traitement et réduction des données	Enregistrement vidéo des 12 L, transcription quasi intégrale, synopsis, codage et analyse thématique des 12 L.				Enregistrement audio des 12 E, transcription quasi intégrale, codage et analyse thématique des 12 E.			

L'enregistrement vidéo de chaque leçon a été effectué par une caméra numérique fixée sur un trépied. Du fond de chaque salle de classe, la caméra était dirigée vers l'EE, focus de notre recherche. La fonction *zoom* a été utilisée pour pointer sur des éléments présentés par un EE au tableau noir, au rétroprojecteur, au beamer ou des productions d'apprenants affichées au tableau noir. Concernant l'audio, les EE portaient tous un micro-cravate sans fil. Ce sont en tout douze leçons (trois pour chacun des quatre EE) qui ont été filmées[154].

Dans la continuité de la démarche collaborative, notre présence dans un triple rôle C-F-E renforce l'interaction entre les dimensions de formation et de recherche. Toutefois, notre présence s'est limitée par les enregistrements vidéo et notre observation participante passive des leçons (Gravel, 2015) ou non participante (Lessard-Hébert *et al.*, 1997) : nous n'avons pas été impliqué et nous ne sommes jamais intervenu lors des leçons. Nous avons opté pour cette forme de participation passive pour gagner en fiabilité et en objectivité (Van der Maren, 1996) dans l'analyse de la signification expérimentée de la PA de l'objet littéraire par les EE.

En outre, notre présence, témoignant de l'action enseignante lors des leçons, légitime la réflexion des EE sur leur propre pratique et sont incités à être les plus objectifs possibles lors des entretiens.

Dans une visée formative, nous avons eu recours, dans notre dispositif d'accompagnement à l'enregistrement vidéo des leçons filmées pour confronter les EE à leurs pratiques effectives et appréhender leur signification de l'enseignement de l'objet littéraire dans la PA. En effet, « la rétroaction vidéo [est] un instrument privilégié pour étudier et développer la pensée en action et la pensée sur l'action des professionnels de l'éducation » (Tochon, 1996, p. 467). La rétroaction vidéo permet ainsi selon Rix (2002), cité par Dehon et Derobertmasure (2015), de « confronter à posteriori l'acteur à son comportement » (p. 27). Si Tochon (1996) rappelle qu'au cours de l'histoire de la rétroaction vidéo, trois approches se sont construites (*le rappel stimulé*, *l'objectivation clinique* et *la réflexion partagée*), nous nous situons dans la dernière approche. « La rétroaction vidéo n'est plus utilisée pour susciter des réminiscences robustes et vérifiables, ou pour étudier de l'extérieur la prise de conscience d'autrui [les deux premières approches] : il s'agit de partager les réflexions pratiques dans un sens constructif [troisième approche] » (Tochon, 1996, p. 476).

---

[154] Dû à un problème technique, le son des cinq dernières minutes de la troisième leçon de Paola (*cf.* annexe D.3.6, p. 753 dès 39:58.6) est manquant.

Si l'activité réflexive est au centre de la démarche collaborative, pivot de la dimension formative et de recherche dans la phase de *coproduction*, nous complétons la signification réflexive des EE de la PA au moyen de la signification expérimentée de la PA par la mise en œuvre effective de l'objet littéraire. Ainsi, nous tentons de co-construire des connaissances sur la pratique en tenant non seulement compte de la réflexivité sur la pratique mais de la pratique elle-même pour déterminer la signification de la PA par les EE de façon plus complète.

Les enregistrements vidéo ont en cela un double enjeu de recherche. Ils sont d'une part reflet de la signification expérimentée de la PA au travers des pratiques effectives des EE. D'autre part, ils déclenchent l'activité réflexive des PA qui sera appréhendée dans les entretiens post-leçons.

Dans le paragraphe suivant, nous décrivons les données qui nous ont permis de co-construire la signification réflexive de la PA de l'objet littéraire des EE, à savoir les entretiens semi-directifs.

Sur la base de ces enregistrements vidéo, nous avons constitué notre deuxième type de données, les entretiens semi-directifs post leçons.

Entretiens semi-directifs

Quant au deuxième type, il s'agit des entretiens semi-directifs post leçons d'une durée variable entre quarante-six minutes et une heure et trente minutes qui ont suivi les leçons réalisées. Ce sont ainsi douze entretiens post leçons (trois pour chaque participante) qui se sont déroulés et qui ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

C'est au moyen des entretiens post leçons que nous avons choisi d'appréhender la signification réflexive des EE de leur propre enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la PA. Considérée comme approche de formation, la réflexivité issue des entretiens est également objet de recherche (Desgagné, 1997). Comme nous le mentionnions dans notre question de recherche, « La réflexivité permet de capter une pratique en train de se faire et de se dire, un "savoir" en train de se construire » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 38). Nous poursuivons donc le but de « capter » ce « savoir » au moyen des entretiens.

Nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs pour orienter les EE selon notre guide d'entretien basé sur des questions en lien avec notre question de recherche, mais aussi pour les laisser libres dans leurs réponses (Blanchet et Gotman, 2007).

Pour assurer le bon déroulement de nos entretiens et surtout l'appréhension de la signification réflexive des EE, nous avons constitué un

guide d'entretien (*cf.* annexe F, p. 795) caractérisé de la façon suivante par Blanchet et Gotman (2007) :

> [C'] est un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) [le chercheur] en questions d'enquête (pour les interviewés). Le degré de formalisation du guide est fonction de l'objet d'étude (multi-dimensionnalité), de l'usage de l'enquête (exploratoire, principale ou complémentaire) et du type d'analyse que l'on projette de faire. (p. 58)

Sur cette base, nous avons structuré nos entretiens en trois parties.

La première partie consiste en des questions générales de contextualisation de la leçon observée ou de précision concernant des questions posées dans le questionnaire initial au sujet de l'expérience ou encore de la représentation de l'objet littéraire (pour le premier entretien de chaque participante). Cette partie est donc différente pour chaque entretien et chaque participante en fonction des besoins spécifiques du chercheur dus à son observation et en fonction des précisions à apporter dans le questionnaire initial.

La deuxième partie représente le cœur de nos entretiens. Pour des raisons de mise en confiance, nous avons décidé de commencer cette partie en demandant l'impression générale des participantes concernant l'observation de leur leçon (*cf.* question 4, annexe F, p. 795). Nous voulions commencer la deuxième partie de questions communes par une question basée uniquement sur l'affect des EE. En effet, la posture du C-F-E mettant en avant le rôle du chercheur depuis la première partie de l'entretien, marque une rupture dans la démarche collaborative. Alors que le C-F-E occupe plutôt une posture d'accompagnateur (rôle de formateur) et de conseiller (rôle de collègue) durant le dispositif d'accompagnement, il se caractérise par une posture beaucoup plus distante (posture du chercheur) dans les deux premières phases de l'entretien, surtout pour les questions concernant directement la signification réflexive de l'agir littéraire (*cf.* questions 5 à 11 du guide d'entretien, annexe F, p. 795). Notre but étant en effet d'influencer le moins possible les EE dans leurs réponses. C'est la raison pour laquelle nous avons essayé d'intervenir le moins possible. Notre rôle a consisté à poser des questions et à les reformuler en cas de mauvaise compréhension ou encore à demander des précisions aux EE lorsque leurs réponses nous paraissaient pas claires. Nous nous sommes abstenu dans la mesure du possible d'endosser un rôle de formateur. Cependant, s'agissant d'entretien destiné autant à la formation qu'à la recherche, nous avons parfois dû orienter les participantes en posant des questions en lien avec notre propre observation.

Nous illustrons cette posture distanciée avec le premier entretien de Paola représentant notre quatrième entretien. À la question de donner des éléments de la PA dans sa leçon, Paola a répondu :

> Le but communicatif. Est-ce qu'il y est un peu avec l'article de journal à écrire ? (nous précisons que nous disons rien) Je pense que oui un peu (rire). Mais je regrette d'avoir pas assez fait sur l'article de journal en fait simplement. (*cf.* annexe G.3.1, p. 873, question 8.3)

Par sa question (*Est-ce qu'il [le but communicatif] y est un peu avec l'article de journal à écrire ?*), Paola cherche notre approbation qui lui fait comprendre qu'il n'a pas le rôle de formateur mais de chercheur à ce moment-là (*le chercheur précise qu'il ne dit rien*).

La troisième partie des entretiens fait basculer notre posture de C-F-E vers la fonction formatrice. Il s'agit de questions ouvertes de la part des EE et de nos remarques concernant notre observation (*cf.* questions 12 et 13, annexe F, p. 795).

Cette phase se caractérise par notre participation active en répondant aux questions des EE et en les conseillant (posture formatrice). Nous avons aussi exemplifié nos propos par notre propre pratique (posture enseignante) tout en adoptant un point de vue théorique (posture chercheur et formateur).

Pour tenter de répondre à la deuxième partie de la question de recherche (signification réflexive), nous avons mené nos entretiens par des questions réflexives portant sur les pratiques des participantes durant les leçon observées : quels étaient les points forts (question 5), d'efforts (question 6) et d'amélioration (question 7) de l'agir littéraire dans la PA (*cf.* questions 5 à 7, annexe F, p. 795) relevés par les EE ? Nous leur avons aussi demandé de relever les éléments de l'agir littéraire qui correspondaient plutôt à la PT (question 8), qu'elles en étaient les points forts, d'efforts (question 9) ainsi que les pistes d'amélioration (question 10). Ces deux dernières questions avaient pour but formatif de faire prendre conscience aux EE des distinctions mais aussi des interactions possibles entre les deux perspectives de l'agir littéraire dans le paradigme de l'adéquation/addition plurimethodologique (Nünning et Surkamp, 2016 ; Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a). Pour le côté recherche, ces deux questions nous permettent de renforcer la signification de la PA de l'agir littéraire des EE en la comparant avec des éléments qui ne lui correspondent pas.

Nous avons terminé cette partie par une question synthétique concernant autant la dimension formative que de recherche. Il s'agissait pour les EE de relever les aspects didactiques et méthodologiques qu'ils devaient

encore travailler pour améliorer leur enseignement de l'objet littéraire (question 11). Cela a permis aux EE de pointer encore une fois les éléments essentiels à améliorer. Pour notre recherche, il s'agit de renforcer la signification de certains éléments relevés lors des questions réflexives précédentes.

Pour la partie relative à notre fonction plus formatrice, nous avons relevé les questions et commentaires des participantes dans la discussion (questions 12 et 13).

Nous précisons que les EE étaient préparés à ces questions sur la base d'une tâche de visionnement comportant des questions réflexives au sujet de la PA (*cf.* annexe E, p. 793). Cette tâche était identique pour l'observation de chaque leçon filmée ; les EE étaient invités à sélectionner des « points critiques » que Tochon (1996) définit comme des « aspects nouveaux ou particulièrement importants de la séquence d'apprentissage, d'enseignement ou d'activité professionnelle étudiée » (p. 478). Nous avons effectivement laissé le choix aux EE de sélectionner un ou plusieurs passages ou de prendre en considération toute la leçon pour leurs réponses. Cela s'explique par notre volonté de vouloir appréhender la signification réflexive des EE sans les influencer sur un moment ou un aspect dont ils n'auraient pas forcément tenu compte. De plus, cette façon de procéder renforce l'importance des propos réflexifs des EE qui ont été choisis par leur soin.

La raison de donner les mêmes questions à l'avance réside dans le fait que nous souhaitions que les EE analysent à leur rythme leurs leçons pour qu'ils soient préparés lors des entretiens à donner des réponses déjà réfléchies de sorte que leurs réponses ne soient pas spontanées mais déjà construites. En outre, ils avaient à disposition la schématisation des huit composantes didactiques-méthodologiques. Pour favoriser et aussi appréhender le lien théorie-pratique, nous avons privilégié un travail en amont de réflexion de la part des EE sur la base théorique des huit composantes, afin que nous puissions évaluer dans quelle mesure la signification réflexive de la PA s'appuyait ou pas sur cette référence théorique.

Transcription des données principales

Une fois les données principales brutes (leçons filmées et entretiens) enregistrées sur cartes mémoires, nous les avons transférées informatiquement sur le logiciel d'analyse qualitative des données *Nvivo version 11* pour les transcrire. « [L]orsqu'on souhaite travailler sur des corpus oraux enregistrés, l'opération de transcription de ces données est obligatoire pour

rendre le corpus opérationnel et lisible » (Cislaru *et al.*, 2017, p. 156). Selon ces auteurs, le type de transcription varie selon chaque recherche en fonction des objectifs de cette dernière et toutes les transcriptions doivent donc être accompagnées d'une liste détaillée des conventions utilisées. Nous n'avons pas opté pour une transcription phonétique puisque nos objectifs de recherche ne sont pas de l'ordre d'une étude de la prononciation. Puisque nous nous sommes intéressé plus précisément à la signification de la PA qu'ont les EE, nous nous sommes focalisé sur leurs interventions pour la transcription des leçons en précisant entre parenthèses certains comportements non-verbaux. Nous avons aussi transcrit les interactions entre les EE et les apprenants sans prendre en compte les interactions entre les apprenants.

Quant aux transcriptions des entretiens, nous avons transcrits toutes les interactions entre le chercheur et les participantes.

Pour transcrire les phénomènes verbaux, nous nous sommes inspiré de la convention ICOR de l'Université de Lyon (ICOR, 2013). Nous avons suivi certaines indications recommandées comme l'anonymisation des noms propres, la segmentation de la transcription en plusieurs catégories, l'indication des pauses, de commentaires et d'une liste de conventions de transcription.

Toutefois, nous nous en sommes aussi distancé en renonçant à indiquer les marques de prosodie, par exemple les montées et chutes intonatives. Nous avons aussi pris la liberté de formater la transcription selon nos besoins en gardant par exemple les marques de ponctuation comme les points, virgules, points d'interrogation. Notre analyse de contenu étant thématique et non discursive, nous avons privilégié la simplification de la lecture par la ponctuation. Nous avons aussi corrigé les erreurs de langue lorsque nous citons le verbatim. Sur la base de tout cela, nous avons établi notre liste de conventions de transcription (*cf.* figure 19.1, p. 376).

Comme l'avance Cicurel (2011), « [l]es conventions de transcription permettent d'aller de l'oralité de l'échange à une trace écrite mais elles ne transforment pas pour autant l'oral en écrit. La transcription reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite » (p. 256). Nous sommes donc conscient que nos verbatim comportent déjà une trace interprétative guidée par nos choix. Néanmoins ces choix n'ont pas été hasardeux mais ont toujours été fait en fonction des intérêts de notre recherche en tenant compte de la question de recherche. C'est en effet le sens lié à des catégories thématiques de la PA construit par les EE qui nous intéresse et non pas la modalisation de leur discours.

En outre, nous aurions pu faire relire nos transcriptions par les participantes mêmes pour gagner en validité et signifiance lors de l'étape de *coopération* de la dimension recherche de notre démarche collaborative (Desgagné, 1997). Or, le contexte formatif dans lequel nous nous inscrivons ne laisse que très peu de temps à disposition des participantes pour une telle relecture ; nous y avons donc renoncé pour ne pas les surcharger encore plus.

Les transcriptions que nous avons établies comportent toutes un titre indiqué en gras qui sert de référence lorsque nous les citons. De plus, nous les avons toutes nommées selon l'exemple *1FiNi22.3.17* qui contient les indications suivantes : le numéro *1* et *Fi* représentent la première leçon filmée de la participante Nina dont le nom est raccourci par ses deux premières lettres *Ni*. La date à laquelle la leçon a été filmée suit l'indication de la participante. De plus, si nous faisons référence à un moment particulier de la leçon filmée, nous en indiquons le début et la fin du segment dans lequel il est compris, comme dans l'exemple suivant : *1FiNi22.3.17, 01:47.3–03:06.9*. Cela correspond au premier segment de la leçon filmée de Nina (*cf.* annexe D.2.2, p. 708).

Il en est pratiquement de même pour les entretiens : *2EnPa10.5.17* (*cf.* annexe G.3.2, p. 885) correspond au deuxième entretien de la participante Paola suivi de la date de la réalisation de l'entretien. Par contre, lorsque nous nous référons aux entretiens, nous ne mentionnons pas le segment temporel comme pour les leçons mais la référence à la question posée (*Q + numéro*) ou la remarque (*R + numéro*) du chercheur comme dans l'exemple suivant : *2EnPa10.5.17Q8*.

Concernant la structuration des transcriptions, elle est identique pour les leçons filmées et les entretiens. Elles s'organisent en quatre colonnes. La première et la deuxième indiquent l'heure de début respectivement de la fin du segment transcrit. La troisième colonne concerne la transcription du déroulement des leçons filmées ou des entretiens enregistrés. Quant à la dernière colonne, elle contient le nom des orateurs du segment concerné pour les leçons filmées. Pour les entretiens, le nom de l'orateur qui pose la question ou qui fait une remarque est indiqué en premier et par les trois premières lettres en majuscule de sa fonction pour le chercheur (CHE) ou du prénom de la participante (par exemple GES pour Gesa) suivi du numéro de la question ou de la remarque. Vient en deuxième position le nom, selon le même principe qui vient d'être décrit, de celui qui répond à la question ou la remarque.

Quant à la segmentation du déroulement des leçons, nous avons procédé selon notre expérience de PF. Nous avons choisi de découper les leçons en fonction de moments qui nous paraissent opportuns et

basés sur l'alignement curriculaire qui sous-tend notre proposition de démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA : la formulation des objectifs, les activités d'apprentissage et celle de l'évaluation. Pour les activités d'apprentissage, nous avons tenu compte de trois phases d'une leçon, à savoir la préparation, la réalisation et la rétroaction des activités des apprenants tout en les distinguant des moments d'énonciation des consignes des EE.

Ainsi, nous avons organisé les segments des transcriptions en tenant compte de l'annonce des objectifs, des consignes, la préparation, la réalisation et la mise en commun des activités des apprenants et la phase de conclusion des leçons.

Nous avons de plus indiqué entre parenthèses et en gras au début de chaque segment un résumé de son contenu pour faciliter une lecture rapide de la leçon. À ce propos, nous avons créé au moyen de ces phrases résumées des synopsis (*cf.* annexe D, p. 677) pour chaque leçon afin de synthétiser leur contenu et de faciliter leur codage.

Pour ce qui est des tours de parole, nous n'avons pas distingué par des segments différents les changements d'intervenants (chercheur, participantes ou apprenants). En effet, notre analyse de contenu se base sur des catégories thématiques en lien avec la signification expérimentée lors des leçons et la signification réflexive lors des entretiens de la PA par les EE. Nous avons donc mis au premier plan la parole des participantes dans les segments et indiqué les prises de paroles des autres intervenants entre parenthèses en indiquant avant l'intervention les initiales de l'orateur (*CHE* pour chercheur ou une lettre pour indiquer un apprenant). D'ailleurs, concernant ce type d'indications, les éléments para-verbaux nous paraissant significatifs (par exemple lorsque un EE écrit au tableau noir ou rit) sont aussi signalés par des parenthèses. L'exemple ci-dessous illustre les changements de prise de parole ainsi que l'usage des parenthèses.

Dans l'extrait suivant, Sonia demande aux apprenants, lors de sa troisième leçon observée et filmée, quelle est la relation entre deux noms de personnage de la lecture en cours : « Was ist die Verbindung zwischen Petrus und Big Bad Boy? (Une A lève la main) Ja? (A[155] dit : Petrus ist der richtige Name von Big Bad Boy) Genau. Big Bad Boy heißt eigentlich Petrus » (3FiSo12.5.17,09:20–14:58., *cf.* annexe D.4.6, p. 784).

---

[155] La lettre *A* signifie un apprenant non identifié. Au sujet des explications des abréviations utilisées dans les transcriptions, elles figurent sur la liste des conventions employées, figure 19.1, p. 376.

Pour la segmentation du déroulement des entretiens, nous avons procédé à un découpage selon les questions issues de notre guide d'entretien (*cf.* annexe F, p. 795). À chaque nouvelle question (pour les parties une et deux de notre guide d'entretien), et à chaque remarque, commentaire ou question (pour la partie trois de notre guide d'entretien), nous avons segmenté la transcription. La question ou le résumé de la remarque est indiquée entre parenthèse au début de chaque segment.

Concernant les tours de parole, dans les deux premières parties, ils sont indiqués comme pour les transcriptions des leçons : ceux concernant les participantes sont indiqués normalement alors que ceux du chercheur sont indiqués entre parenthèses en mentionnant le changement d'orateur par *CHE* (chercheur) avant son intervention. Nous en donnant un exemple :

> (Question 15 : Quel est le lien de cette activité avec ton objectif de la leçon ?) Qu'ils doivent écrire un Werbetext, un texte publicitaire dans laquelle ils annoncent ce qui les attend. (CHE : Quel est le lien avec ton objectif et le fait d'écrire la fin de l'histoire ?) De s'imaginer ce qu'il peut vous arriver quand vous arrivez dans un nouveau pays. Donc là, la fin de l'histoire c'était ce qu'ils vont vivre. Donc maintenant ils sont arrivés. Qu'est-ce qu'ils découvrent ? En fait, le contexte, c'est le même. (2EnGe3.5.17Q15, *cf.* annexe G.1.2, p. 803)

Pour la troisième partie, considérée comme plus formative, nous avons choisi d'indiquer normalement les tours de parole du premier orateur et entre parenthèses avec indication de ses initiales celui du deuxième pour mettre en avant l'orateur qui est à l'origine du segment lorsque nous avons tout transcrit. Lorsque nous n'avons pas tout transcrit, nous avons résumé le contenu de la thématique traitée.

Enfin, nous avons opté pour une transcription intégrale des leçons filmées, afin d'en avoir une vision d'ensemble et ainsi pouvoir interpréter les données en tenant compte de l'entier du contexte analysé, à savoir chaque leçon de quarante-cinq minutes. Nous rappelons que les cinq dernières minutes de la leçon filmée de Paola ne contiennent que l'image et pas de son, cela suite à un problème technique. Nous avons donc transcrit la fin de la leçon en nous basant sur nos notes prises durant l'observation.

En ce qui concerne la transcription des entretiens, elle est intégrale pour les trois entretiens de Sonia, les deux premiers entretiens de Paola ainsi que pour le premier entretien de Nina. Elle est quasi intégrale pour les autres. En effet, nous avons choisi de ne pas tout transcrire les propos

relatés dans la troisième partie[156]. Cette partie, comme nous l'avons indiqué dans le guide d'entretien (*cf.* annexe F, p. 795), est marquée par une posture formative du chercheur intervenant de façon plus active et donnant son avis ; les participantes ne se sont pas beaucoup exprimées et n'ont donné par conséquent que très peu d'éléments de signification réflexive de la PA. En outre, les éléments de discussion de cette partie dépassent pour la plupart l'objet de notre recherche. Cette partie à visée formative prend en compte toutes les remarques ou questions des participantes qui concernent autant des besoins méthodologiques au-delà de l'objet littéraire ou la PA. Nous exemplifions cela par quelques thématiques abordées : la préparation des structures langagières avant de travailler les activités langagières de réception ou production (premier entretien de Nina), l'usage de la langue allemande pendant les cours (deuxième entretien de Paola), prise en compte de la dimension personnelle des apprenants dans les activités (troisième entretien de Sonia).

En outre, les participantes nous ont souvent demandé ce que nous avons pensé du cours observé. Cette troisième partie est donc plus focalisée sur nos propos (formateurs) que sur ceux des participantes.

Finalement, lors du troisième et dernier entretien de chaque participante, nous avons profité, lors de cette troisième partie, de les questionner au sujet du dispositif d'accompagnement, ce qui n'est pas en lien direct avec notre question de recherche.

Pour toutes ces raisons, nous avons décidé de ne pas transcrire intégralement la troisième partie des entretiens ne concernant pas spécifiquement le cœur de notre analyse. Nous avons toutefois résumé chaque intervention non transcrite sous forme de segments narratifs en indiquant entre parenthèses le sujet du segment.

Synopsis des leçons filmées

Pour simplifier la visualisation et le codage des données, nous avons établi un synopsis pour chaque leçon. Il s'agit d'un « un outil pour condenser en une unité plus appréhendable les transcriptions des séquences d'enseignement afin de les rendre comparables et analysables, d'en saisir la structure et de pouvoir situer chaque moment analysé dans un tout » (Schneuwly *et al.*, 2005 : p. 82).

---

[156] Si nous avons transcrit l'entier des entretiens susmentionnés, c'est parce qu'au moment de ce travail nous pensions que ces parties allaient être prises en compte dans notre analyse.

Cet instrument de travail nous permet donc de synthétiser une quantité importante de données en unités thématiques pertinentes en relation avec notre objet enseigné, à savoir l'objet littéraire. Précisons que les thématiques des trois leçons analysées de chaque EE sont indépendantes les unes des autres (sauf pour les leçons deux et trois de Gesa). Nous ne prendrons donc pas en compte la macro-structure (Schneuwly *et al.*, 2005) de la leçon se situant éventuellement dans une séquence de plusieurs leçons dans le codage de nos données. Par contre, nous ferons référence au contexte plus large de la séquence dans l'interprétation des données selon les informations récoltées lors des entretiens qui ont suivis les leçons filmées. Le point de départ de nos synopsis est l'*activité scolaire* que Schneuwly *et al.* (2005) définissent ainsi :

> [C'est une] activité d'enseignement/apprentissage orientée vers le tout ou une dimension précise de l'objet enseigné. Elle se caractérise fondamentalement par une consigne, plus ou moins explicite, qui définit un but ; elle instaure un milieu matériel sémiotique *a priori* favorable à l'atteinte de ce but ; elle se réalise grâce à des reprises éventuelles de la consigne et par une série d'actions et d'interactions, notamment sur le support matériel, exécutées par les élèves et régulées par l'enseignant afin d'atteindre l'objectif poursuivi. Les activités scolaires sont elles-mêmes souvent décomposables en différentes phases (consigne, exécution, correction, par exemple) de niveaux inférieurs et sont regroupées dans des niveaux hiérarchiques supérieurs structurant le tout de la séquence. (p. 82)

Nous avons donc établi nos synopsis sur la base de cette définition en l'adaptant à nos leçons qui ne sont pas des séquences (*cf.* annexes D, p. 677)[157]. C'est ainsi que dans un premier temps nous sommes parti des différentes activités proposées chronologiquement par les EE durant leurs leçons. Dans un deuxième temps, nous avons décomposé ces activités en différents éléments didactiques-méthodologiques selon notre démarche didactique proposée de la PA comme l'annonce de l'objectif de la leçon, la préparation, réalisation puis bilan de l'activité ou encore l'énonciation des consignes.

Si la constitution de synopsis se caractérise par une perte d'informations, la condensation des données permet de simplifier le codage et

[157] Nous avons constitué un synopsis pour chaque leçon transcrite afin de pouvoir dans un premier temps survoler le contenu de chaque leçon. Dans un deuxième temps, nous nous sommes basé sur ces synopsis pour coder les données des leçons filmées. Tous les synopsis sont référencés dans les annexes avant les transcriptions de chaque leçon. Nous précisons que ce sont les synopsis codés qui sont disponibles dans les annexes afin de garder une trace de notre codage.

la comparaison des données pour gagner en pertinence lors de la phase d'interprétation.

Les données principales représentent les données que nous avons utilisées pour le codage de notre analyse qualitative/interprétative. Notre dispositif d'accompagnement comportant une quantité non négligeable de données, nous avons distingué les données principales des données complémentaires. Ci-dessous, nous synthétisons brièvement les données complémentaires qui nous ont permis d'appuyer notre analyse des données principales.

Données complémentaires

Les données complémentaires sont composées de huit types que nous représentons dans la table 19.2 ci-dessous. Elles ont été récoltées entre mars 2017 et avril 2019, selon la disponibilité des participantes[158] (*cf.* synthèse des événements du dispositif d'accompagnement, annexe A, p. 643).

Table 19.2. Aperçu des données complémentaires tiré de Sauvaire, 2013 et adapté par Fivaz

Données complémentaires (accompagnement collectif et individuel)								
Technique de cueillette	Questionnaire initial (QI)	Planification des leçons (PL)	Séance réflexive (SR1)	Journal de bord (JB) sous forme de questions	Procès-verbal SR1 (PV)	Séance réflexive de bilan (SR2)	Mémoire professionnel (MP)	Questionnaire final (QF)
Échantillon	Gesa (G), Nina (N), Paola (P), Sonia (S)	G, N, P, S	G, N, P, S	G, N, P, S	G, N, P, S	G, N, P, S	G, N, P, S	G, N, P, S
Données recueillies	4 QI	12 PL	4 SR1	3 JB	4 PV	1 SR2	3 MP	3 QF
Traitement et réduction des données	Google Form en ligne : notes descriptives et analytiques	Grille de planification : notes descriptives et analytiques	Fichier audio : notes descriptives et analytiques	Fichier Word : notes descriptives et analytiques	Ficher Word : notes descriptives et analytiques	Fichier audio : notes descriptives et analytiques	Fichier PDF : notes descriptives et analytiques Soutenance orale : notes descriptives et analytiques	Fichier Word : notes descriptives et analytiques

Les données complémentaires concernant plus spécifiquement l'accompagnement individuel des participantes ont été jointes en annexe. Il s'agit du questionnaire initial (*cf.* annexe C.1.1, p. 647) et final

[158] Toutes les données complémentaires ont été récoltées durant le semestre de printemps 2017 sauf les questionnaires finals de Paola et de Nina qui ont été recueillis respectivement en novembre 2017 et en avril 2019. Quant au questionnaire final et au journal de bord de Sonia, nous ne les avons pas obtenus malgré nos rappels.

(*cf.* annexe C.2.1, p. 665), les planifications des leçons (*cf.* annexe B, p. 645) et des journaux de bord (*cf.* Annexe H, p. 965). Les autres données complémentaires (séances réflexives collectives, procès-verbaux y relatifs et mémoires professionnels) n'ont pas été jointes en annexe étant donné qu'elles ne sont pas spécifiques à l'accompagnement individuel pour les deux premiers types de données et qu'elles ne concernent pas directement le dispositif d'accompagnement pour les dernières. Nous expliquons ce choix par la limitation de notre analyse des données issues de l'accompagnement individuel uniquement.

Nous ne revenons pas sur chacune de ces données que nous avons présentées lors de la description du dispositif d'accompagnement. Nous précisons toutefois que ces données ne sont pas au centre de notre analyse concernant la signification de l'objet littéraire dans la PA des EE. En effet, notre dispositif d'accompagnement contient une multitude de données qui permet de dépasser les intentions de notre question de recherche. Nous préférons plutôt nous appuyer sur les interprétations issues des données principales et de renforcer ces propos par des données issues du même dispositif d'accompagnement.

Concernant les données provenant des tableaux de planification, nous avons souhaité créer un lien direct avec les deux séminaires de didactique pour renforcer l'articulation pratique-théorique. Comme le rappelle Pasquini (2008), bien que la planification soit un « geste professionnel clé », on ne l'observe pas souvent sous la forme écrite chez les enseignants expérimentés. Nous avons en effet demandé aux participantes de planifier chaque leçon filmée et leur avons donc conseillé d'utiliser le tableau de planification qu'elles exercent à employer lors de leurs séminaires de didactique et éventuellement lors de leur pratique de stage.

Pour les données émanant des mémoires professionnels, les thématiques choisies par les participantes sont toutes en lien avec leur réflexivité lors du dispositif d'accompagnement. Elles nous révèlent donc potentiellement des traces de signification de l'objet littéraire dans la PA.

Quant aux données issues uniquement de l'accompagnement collectif (séances réflexives et procès-verbaux), elles pourraient faire l'objet d'une analyse interactive du discours pour comprendre comment se co-construit les compétences didactiques et méthodologiques de l'agir littéraire dans la PA des participantes avec l'accompagnement du C-F-E. Toutefois, nous nous sommes limité à une analyse individuelle thématique des pratiques (leçons filmées) et de leur réflexivité (entretiens semi-dirigés) pour chaque participante.

()	Commentaire du transcripteur ou intervention des apprenants ou du chercheur
(.)	Pause (env. 1 sec.)
(..)	Pause (env. 2 sec.)
(...)	Pause (plus de 2 sec.)
<.>	Un mot incompris
<..>	Deux mots incompris
<...>	Une phrase incomprise
Mot + (partie de mot)	La partie entre parenthèse n'est pas prononcée mais pour faciliter la compréhension celle-ci est indiquée
M-hm	Acquiescement
Chh	Onomatopée signifiant une demande de silence
Ben	Onomatopée signifiant une hésitation
Euh	Onomatopée signifiant une hésitation
TN	Tableau noir
TB	Tableau blanc
E	Enseignant-étudiant
GE ou GES	Participante Gesa (GE pour les leçons, GES pour les entretiens)
NI ou NIN	Participante Nina (NI pour les leçons, NIN pour les entretiens)
PA ou PAO	Participante Paola (PA pour les leçons, PAO pour les entretiens)
SO ou SON	Participante Sonia (SO pour les leçons, SON pour les entretiens)
CHE	Chercheur
A	Un apprenant non identifié
As	Plusieurs apprenants non identifiés
PF ou Prafo	Praticien formateur
Lettre + chiffre	Les A sont identifiés par des lettres et des chiffres ; les lettres représentent l'initiale du prénom et le chiffre une marque de distinction pour distinguer les apprenants dont le prénom commence par la même lettre
CHEQ1 GER1	(Première partie des entretiens) Question du chercheur à Gesa correspondant à la question 1 dans le questionnaire d'entretien et réponse de Gesa à cette question
NIQ2 CHER2	(Deuxième partie des entretiens) Deuxième question de Nina et réponse du chercheur à cette question
CHER3 PA3	(Deuxième partie des entretiens) Le chercheur fait une troisième remarque à Paola

Figure 19.1. Liste des conventions de transcription

20 Codage des données

Dans ce chapitre, nous présentons la façon dont nous avons procédé pour coder les données issues de notre dispositif d'accompagnement. Après une brève introduction de l'analyse thématique, nous expliquons les choix que nous avons opérés dans le découpage des données brutes pour mettre en relief les unités significatives de codage. Dans un deuxième temps, nous explicitons comment nous avons classifié les unités d'enregistrement pour préparer le terrain à leur interprétation. Enfin, nous exposons les règles d'énumération dans le but d'expliciter la manière dont nous procédons pour décompter nos données.

Mukamurera *et al.* (2006) explique ce qu'ils entendent par le codage :

> En analyse qualitative, le chercheur est en mode de quête de sens. Et ce sens n'est pas directement donné, il émerge à travers l'examen des codes et des blocs de données codés, à travers un travail de mise en liens des différents éléments pour dévoiler les significations qui sont parfois implicites aux données. C'est une entreprise de longue haleine. (p. 125)

Dans notre recherche, nous visons une démarche compréhensive des pratiques effectives des EE (signification expérimentée) et de leur réflexivité (signification réflexive). Il s'agit de donner du sens aux données récoltées en les interprétant. « Il ne s'agit pas de traverser des signifiants pour saisir des signifiés, comme dans le déchiffrement normal, mais au travers de signifiants ou de signifiés (manipulés) d'atteindre d'autres "signifiés" (…) » (Bardin, 2013, p. 46).

Inscrite dans le domaine éducatif, notre recherche a une « visée pratique, nécessairement contextualisée » (Van der Maren, 1999, p. 40) s'opposant ainsi aux « formes » et aux « prétentions » d'une « science universelle » (p. 40). Elle doit en effet tenir compte des caractéristiques du contexte analysé en question. En ce qui concerne notre contexte vaudois, nous avons vu que la culture d'établissement privilégie la lecture entière de textes longs et souvent canoniques dans un enseignement-apprentissage plutôt traditionnel par manque d'outils entre autres. En outre, la forme du stage est aussi un élément à prendre en considération, selon que les EE sont en stage A ou B. Le critère de validité « fonctionnalité » (Van der Maren, 1999, p. 41) pour une recherche éducative est donc

prépondérant[159]. Contrairement à une science universelle dont la visée est la quête de la vérité, la « recherche pédagogique tient à la *complexité* de la situation » (p. 41).

Après une phase de préanalyse (Bardin, 2013) où il s'agit d'organiser ses données, nous exploitons les données en passant par l'étape de codage. Pour ce faire, nous traitons le contenu de nos données dans une analyse de contenu thématique comme le caractérise Bardin (2013) : « [f]aire une analyse thématique consiste à repérer des "noyaux de sens" qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (p. 137). Nous avons donc organisé l'opération de codage selon trois choix (Bardin, 2013) :

1. Le découpage : les unités d'enregistrement
2. La classification : les catégories
3. L'énumération : les règles de comptage

Nous présentons dans la prochaine section le premier de ces trois choix, le découpage.

20.1 Découpage des données brutes

La première phase du codage se caractérise par le découpage des données brutes en données significatives (*unité d'enregistrement*) et contextualisées (*unité de contexte*) d'analyse (Bardin, 2013). Concernant l'unité d'enregistrement, « [e]lle correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel » (p. 135) et représente l'unité de codage. Elle est variable et peut être composée par exemple de mots ou de catégories grammaticales (*analyse lexicale* ou *analyse des signfiants*). Pour notre analyse catégorielle de contenu, les *noyaux de sens* sont représentés par des thèmes (*analyse sémantique* ou *analyse des signifiés*). Notre recherche visant à co-construire un savoir sur la pratique par la signification (expérimentée et réflexive) que donnent les EE à leur pratique enseignante de l'agir littéraire dans la PA, nous avons voulu donner du sens à cette signification en la décomposant sous forme thématique. En effet, Bardin (2013) explique l'emploi du thème de la façon suivante :

---

159 Nous pouvons rapprocher le critère de validité « fonctionnalité » (Van der Maren, 1999) à celui de « transférabilité » de Karsenti et Savoie-Zajc (2011) que nous avons évoqué pour justifier nos critères méthodologiques (*cf.* sect. 18.1, p. 348).

> Le thème est utilisé généralement comme unité d'enregistrement pour des études de motivations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances, etc. Les réponses à des questions ouvertes, les entretiens (entretiens non directifs, ou plus structurés) individuels ou de groupe, [...] peuvent et souvent sont analysés sur la base du thème. (p. 137)

Pour la classification des catégories thématiques, nous l'exposerons à la sect. 20.2, p. 379.

Concernant l'unité de contexte, « elle correspond au segment du message dont la taille (supérieure à l'unité d'enregistrement) est optimale pour saisir la signification exacte de l'unité d'enregistrement » (Bardin, 2013, p. 138). Notre unité d'enregistrement thématique regroupe des segments du corpus de données de longueurs variables. Pour les identifier précisément nous nous sommes référé à l'unité de contexte. Concernant les données en lien avec les leçons filmées, l'unité de contexte du verbatim est constituée en fonction de l'alignement curriculaire (formulation des objectifs d'apprentissage, phase d'apprentissage et phase d'évaluation). La phase d'apprentissage a encore été découpée selon trois moments des activités (préparation, réalisation et rétroaction) ainsi que de l'énonciation des consignes. En ce qui concerne les entretiens semi-directifs, l'unité de contexte se définit par le guide d'entretien (*cf.* annexe F, p. 795). La structuration en trois parties (questions de contextualisation, questions sur la réflexion de la leçon en lien avec la PA puis échanges dans une visée formative allant au-delà de notre objet littéraire) permet de contextualiser et par conséquent de préciser le sens des paroles des EE.

La prise en compte de l'unité de contexte permet en fin de compte de spécifier le contenu de notre unité d'enregistrement basée sur les thèmes. En effet, le sens donné à l'analyse thématique se construit également en fonction de l'environnement des thèmes.

Savoir ce que l'on compte consiste en un premier choix de découpage. La manière dont on compte représente un deuxième choix. Nous exposons dans la section suivante les règles d'énumération qui nous ont permis de coder nos données.

20.2 Classification en catégories

Nous construisons un sens issu des données en fonction de deux orientations (Mayring, 2000). Premièrement, une démarche déductive s'appuyant sur des catégories tirées de notre cadre théorique ; deuxièmement, une démarche inductive se basant sur des catégories issues de nos données empiriques. Le sens donné ne suit pas la trame temporelle de nos données mais se construit autour d'une « cohérence thématique » (Blanchet et

Gotman, 2007, p. 96) à l'intérieur de nos données sous forme de grilles d'analyse (*grilles catégorielles* pour Paillé et Mucchielli (2012)) pour les leçons et pour les entretiens.

A partir de notre cadre théorique que nous avons opérationnalisé en huit composantes didactiques-méthodologiques, nous avons commencé à construire une grille d'analyse différenciant huit thèmes représentés par les huit composantes didactiques-méthodologiques (démarche déductive). Après les premières lectures des verbatim des données principales transcrites, nous avons complété notre grille d'analyse avec des thèmes et/ou sous-thèmes (premier et deuxième niveau) issus non pas du cadre théorique mais de nos données empiriques (démarche inductive) pour en arriver à constituer les grilles d'analyse définitives que nous décrivons ci-dessous.

20.2.1 Grille d'analyse des leçons

En lien avec l'appréhension de la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA des EE, chaque leçon enseignée par les participantes de notre dispositif d'accompagnement a été codée selon une grille d'analyse (*cf.* table 20.1, p. 383).

La grille d'analyse des leçons comporte quatre colonnes (*Thème*, *1er niveau*, *2e niveau* et *Indicateurs*). Pour les trois premières colonnes concernant les thèmes et les premier et deuxième niveaux, nous distinguons deux types de catégories qualitatives. Celles indiquées en blanc proviennent de la démarche déductive à partir de notre cadre théorique et celles en gris de la démarche inductive à partir des données empiriques.

La première colonne regroupe les catégories thématiques issues de notre cadre théorique par les huit composantes didactiques-méthodologiques de l'agir littéraire dans la PA. Nous avons affiné la catégorisation de chaque thème selon un ou deux niveaux hiérarchiques (deuxième et troisième colonnes) émanant du cadre théorique. C'est ainsi que pour les thèmes *Compétences littéraires* et *Méthodes*, ils se définissent par deux niveaux puisqu'ils contiennent des sous-thèmes (*1er niveau*) : *Dimensions*, *Annonce objectif* et *Formulation objectif* pour le thème *Compétences littéraires* et *Entrée*[160], *Logique documentaire* et *Orientation de la tâche* pour le thème *Méthodes*. Tous les autres thèmes n'ont pas de sous-thèmes et sont regroupés par des catégories de deuxième niveau.

160 Ce premier niveau thématique correspond à la composante logique de traitement littéraire de notre définition de l'agir littéraire. Nous l'avons désignée ainsi pour différencier le deuxième niveau (*document vs tâche*) selon une démarche didactique traditionnelle par le document ou selon la PA par la tâche.

Certaines catégories ont pour trame de fond la couleur grise. Elles émanent de notre matériel empirique à la suite des différentes lectures flottantes. Il s'agit pour le thème *Compétences littéraires* du premier niveau *Annonce* et *Forme*. En effet, nous avons remarqué que le travail sur la compétence littéraire opérationnalisée en objectifs d'apprentissage se différencie par le moment de l'annonce (*Annonce*) et de la formulation (*Forme*) de l'objectif. Nous avons donc affiné ce premier niveau en un deuxième. Pour l'*Annonce*, nous l'avons décomposé en trois catégories thématiques de deuxième niveau (*Début*, *Différé*, *Absence*) selon nos données. Concernant la formulation (*Forme*), nous l'avons catégorisée en *Objectif* et en *Programme*. La première catégorie (*Objectif*) concerne le travail sur la compétence littéraire traduite en objectifs d'apprentissage conformes à la PA ; la deuxième correspond à toute autre formulation. Comme, nous avons rencontré le plus souvent une formulation sous forme d'ordre du jour de la leçon où les EE, nous l'avons nommée *Programme*.

Pour le thème *Rôles de l'enseignant*, nous avons aussi dégagé deux rôles qui revenaient de nombreuses fois et qui sont porteurs de sens, à savoir celui de *Communicateur* et de *Donneur de consignes*. Pour le premier, il s'agit du pendant du premier niveau (*Annonce*) du thème *Compétences littéraires* en lien avec la communication de l'objectif. Pour le second, il est en lien avec la communication des consignes.

Concernant le deuxième niveau relatif aux dimensions des thèmes *Compétences littéraires* et du deuxième niveau en lien avec le thème *Intentions de lecture*, nous avons indiqué l'articulation des dimensions ou des intentions de lecture selon leur nombre (2, 3 ou 4). En effet, pour éviter une surcharge dans la présentation des résultats, nous n'avons pas différencié chaque articulation possible. De plus, cet affinement va au-delà de notre question de recherche. Nous les affinerons dans le cas où elles relèvent un fait significatif marquant.

Pour ce qui est du deuxième niveau du thème *Rôles de l'enseignant*, et au-delà des rôles issus de nos données empiriques (*communicateur* et *donneur de consignes*), il ressort trois rôles de la synthèse du cadre théorique. Le *transmetteur* est celui qui caractérise l'enseignant qui diffuse son savoir auprès des apprenants, tel l'expert du savoir littéraire. Le *questionneur* est celui qui, malgré son savoir littéraire, ne le transmet pas directement aux apprenants mais le leur met à disposition sous forme de questionnement. Quant au *facilitateur*, il est celui qui accompagne, guide les apprenants dans leur apprentissage littéraire sans s'imposer dans l'apprentissage littéraire. Il se caractérise par un questionnement méta-cognitif, une ressource d'aides durant les activités ou encore un guide dans le développement de la compétence littéraire.

En ce qui concerne le deuxième niveau du thème *Rôles des apprenants*, nous avons synthétisé le cadre théorique en trois rôles. Le plus passif, relatif à une posture en retrait des apprenants qui ne sont pas impliqués dans l'apprentissage littéraire mais qui dépendent des savoirs de l'enseignant, est catégorisé dans le rôle de *récepteur*. Celui-ci caractérise aussi un posture des apprenants qui sont en position d'écoute de façon générale. Quant au *créateur*, il s'agit du rôle inverse, c'est-à-dire celui qui marque une position active des apprenants dans l'apprentissage littéraire où ils sont impliqués dans la construction du sens littéraire par leur engagement dans des tâches leur octroyant une marge de manœuvre dans leur réalisation. À l'intermédiaire de ces deux rôles, se situe celui de *répondeur* qui dépend des questions et/ou du savoir de l'enseignant, mais qui octroie aux apprenant une certaine implication et marge de manœuvre puisqu'ils sont amenés à participer durant l'apprentissage littéraire en répondant aux questions formulées par l'enseignant.

Quant à la dernière colonne, *Indicateurs*, nous l'expliciterons dans la section suivante étant donné qu'elle concerne la façon dont nous avons décompté les catégories.

20.2.2 Grilles d'analyse des entretiens

Chaque entretien passé par les participantes lors de notre dispositif d'accompagnement a été codé selon une grille d'analyse (*cf.* table 20.2, p. 384).

Les entretiens visent à appréhender la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA des EE. Pour ce faire, nous avons décomposé cette signification en trois volets dans notre question de recherche. La grille d'analyse reflète donc cette décomposition. Les thèmes représentent les trois volets (types, niveaux et contenus réflexifs). Le premier thème regroupe neuf niveaux selon les types de questions réflexives posées en lien avec la PA et la PT. Le deuxième thème, réunit cinq sous-thèmes en lien avec le niveau d'analyse plutôt micro-structurel (par activité) ou macro-structurel (toute la leçon). Pour le troisième thème, nous l'avons décomposé selon les huit sous-thèmes issus de l'opérationnalisation du cadre théorique (démarche déductive) représentée par les huit composantes didactiques-méthodologiques et ainsi pouvoir trianguler ces données avec celles des leçons. L'affinement en deux niveaux comme pour les données issues des leçons n'est pas apparu pertinent en raison des réponses variées et différenciées des participantes.

Simultanément, nous avons aussi catégorisé un sous-thème *Autres* correspondant aux données empiriques (démarche inductive) qui n'apparaissait pas dans les huit thèmes issus du cadre théorique ; il s'agit du dernier item du 1er niveau apparaissant en gris.

Pour la troisième colonne représentant les indicateurs du codage, nous l'explicitons dans la section suivante (*cf.* sect. 20.3, p. 384). Elle représente en effet la manière de décompter les catégories.

Table 20.1. Grille d'analyse des leçons

Thème	1er niveau	2e niveau	Indicateurs
Choix du texte		Imposé	1) (Non) apparition 2) Fréquence d'apparition
		Choisi	
Compétences littéraires	Dimensions	Personnelle	
		Textuelle	
		Communicative	
		Socio-actionnelle	
		Collaborative	
		2 dimensions	
		3 dimensions	
		4 dimensions	
		5 dimensions	
		Aucune	
	Annonce	Début	
		Différé	
		Absence	
	Forme	Objectif	
		Programme	
Intentions de lecture		Globale	
		Sélective	
		Détaillée	
		Implicite	
		2 niveaux	
		3 niveaux	
		4 niveaux	
		Aucune	
Méthodes	Entrée	Document	
		Tâche	
	Logique documentaire	Littéraire	
		Document	
		Support	
		Documentation	
		Sociale	
	Orientation de la tâche	Langue	
		Procédure	
		Communication	
		Résultat	
		Produit	
		Processus	
		Projet	
3 phases		Avant	
		Pendant	
		Après	
Formes de travail		Frontale	
		Individuelle	
		Par pair	
		Groupe	
		Collective	
Rôles de l'enseignant		Communicateur	
		Donneur de consignes	
		Transmetteur	
		Questionneur	
		Facilitateur	
Rôles des apprenants		Récepteur	
		Répondeur	
		Créateur	

Table 20.2. Grille d'analyse des entretiens

Thème	1er niveau	Indicateurs
Types réflexifs (1er volet de la question de recherche)	Éléments de la perspective actionnelle	1) (Non) apparition 2) Fréquence d'apparition
	Points forts de la perspective actionnelle	
	Points d'efforts de la perspective actionnelle	
	Pistes d'amélioration de la perspective actionnelle	
	Éléments de la perspective traditionnelle	
	Points forts de la perspective traditionnelle	
	Points d'efforts de la perspective traditionnelle	
	Pistes d'amélioration de la perspective traditionnelle	
	Questions/remarques	
Niveaux réflexifs (2ème volet de la question de recherche)	Activité 1	
	Activité 2	
	Activité 3	
	Activité 4	
	Toute la leçon	
contenus réflexifs (3ème volet de la question de recherche)	Choix du texte	
	Compétences littéraires	
	Intention de lecture	
	Méthodes	
	3 phases	
	Formes de travail	
	Rôle de l'enseignant	
	Rôle des apprenants	
	Autres	

20.3 Énumération

L'unité de codage puis les catégories étant définies, il faut encore décider la façon dont les données vont être codées.

L'énumération consiste en l'attribution d'une valeur numérique aux catégories choisies et permet de quantifier les données (Bardin, 2013). En effet, après avoir codé les données brutes dans les catégories thématiques, nous avons fréquencé ces dernières. Pour ce faire, nous avons retenu deux indicateurs : la (non) apparition ainsi que la fréquence de chaque catégorie que nous dénombrons (dimension quantitative). Les tables 20.1, p. 383 pour les leçons et 20.2, p. 384 pour les entretiens illustrent ces indicateurs en regard des catégories thématiques de 1er (leçons et entretiens) et de 2ème niveau pour les leçons. L'énumération sur la base de ces deux indicateurs nous a permis d'inventorier (dimension qualitative) les *indices* (Bardin, 2013 ; Dany, 2016), véritables traces dans nos données pour ensuite leur donner du sens (dimension qualitative).

A l'aide du programme Microsoft Excel pour Mac version 16.30, nous avons codé les données : les leçons observées et filmées ainsi que les entretiens.

Pour répondre à notre question de recherche, à savoir ce que signifie la PA pour les participantes de notre dispositif d'accompagnement, il nous semble essentiel de prendre en considération dans un premier temps l'indicateur de présence *vs* absence des catégories. En effet, la (non) apparition des catégories nous permet de dégager les composantes de la PA qui sont mises en avant ou au contraire laissées de côté et ainsi avoir accès à la signification expérimentée (au moyen des leçons) et réflexive (au moyen des entretiens) d'un point de vue des éléments constitutifs de la PA. Dans un deuxième temps, l'indicateur de la fréquence nous montre le poids ou non accordé à chaque catégorie pour affiner la signification des participantes.

Autrement dit, le codage porte dans un premier temps sur les pratiques effectives des participantes pour dégager leur signification expérimentée de l'objet littéraire dans la PA. Dans un deuxième temps, il s'agit de confronter cette signification expérimentée à la signification réflexive des EE au moyen des entretiens semi-directifs réalisés après chaque leçon en mettant en avant leur verbalisation. Véritables « acteur[s] compétent[s] » Giddens (1987), ils sont ainsi considérés comme des personnes capables de réfléchir sur leur propre activité ; cette dernière peut alors être valorisée « quand les acteurs mettent en mots leur expérience » (Guignon et Morrissette, 2006). Comme le rappelle ces dernières en se basant sur les travaux de Giddens (1987), la compétence de l'acteur n'est pas à mettre en opposition à une certaine incompétence mais l'acteur compétent est celui « qui jouit d'une marge de manœuvre, dispose de ressources pour agir, réfléchit sur cet agir et peut le théoriser lorsque sollicité » (Guignon et Morrissette, 2006, p. 21).

Dans les deux sous-sections suivantes, nous présentons la manière dont nous avons codé nos deux types de données principales, à savoir les leçons dans un premier temps suivi des entretiens.

20.3.1 Les leçons

Pour chaque leçon, nous avons créé un fichier Microsoft Excel répertoriant toutes les catégories sur l'axe horizontal. Chaque activité a été codée et se distingue par le numéro dans lequel elles apparaissent chronologiquement (A1, A2, A3, A4). Pour le thème *Choix du texte*, le 1er niveau du thème *Objectifs* (*Annonce objectifs* et *Formulation objectif*) ainsi que le 1er niveau du thème *Méthodes* (*Entrée d'enseignement-apprentissage*, *Logique documentaire* et *Types de tâches*) le codage s'est fait par l'attribution de la

lettre A et du chiffre 0. Cela s'explique par le fait que ces catégories ne sont pas spécifiques à une activité mais à toute la leçon.

Toutes les valeurs de chaque catégorie ont ensuite été additionnées puis transformées en pourcentage pour quantifier leur apparition et comparer leur poids les unes par rapport aux autres.

Enfin, nous avons représenté graphiquement les valeurs et les pourcentages de chaque catégorie pour chaque leçon et chaque participante, afin d'avoir une vision d'ensemble des résultats par leçon et par participante.

20.3.2 Les entretiens

Comme pour les données issues des leçons, nous avons créé un fichier Microsoft Excel pour chaque entretien.

Basé sur notre guide d'entretien (*cf.* annexe F, p. 795), nous avons codé nos entretiens-semi directifs en tenant compte de trois facteurs issus de notre question de recherche relative à la signification réflexive.

C'est ainsi que sur un axe vertical nous avons codé les éléments réflexifs selon leur appartenance aux activités proposées durant la leçon (*A1, A2*, …) et correspondant au thème *niveaux réflexifs*). Nous avons aussi pris en compte la catégorie *A0* qui concerne les éléments réflexifs relatifs à toute la leçon, toutes activités confondues.

En outre, nous avons décomposé chaque activité selon les questions réflexives relatives au thème *types réflexifs* : les éléments relevés, les points forts et d'efforts ainsi que les pistes d'amélioration pour l'agir littéraire dans la PA et pour celui de la PT. Nous avons aussi pris en compte un dernier type réflexif correspondant aux questions/commentaires des participantes.

Enfin, nous nous sommes basé sur l'indicateur de (non) apparition pour coder le thème *contenus réflexifs* représenté par les huit catégories thématiques issues des composantes didactiques-méthodologiques de notre opérationnalisation du cadre théorique (démarche déductive) ainsi que d'une catégorie *Autres* (démarche inductive). Précisons que nous n'avons pas affiné les catégories thématiques en deux niveaux comme pour les données provenant des leçons. Nous avons par contre relevé et codé dans chaque catégorie thématique tout ce qui a été relevé pour chaque question. S'agissant d'appréhender la signification réflexive des participantes par rapport à l'agir littéraire dans la PA, nous avons privilégié le codage des catégories non affinées étant donné que les réponses ne sont pas en lien direct avec les deux niveaux d'affinement issus du cadre

théorique. En outre, cette façon de procéder s'explique par notre méthodologie de recherche se voulant collaborative. En effet, nous cherchons à saisir la construction d'un savoir sur la pratique au moyen d'un dispositif d'accompagnement dans une démarche collaborative. Plutôt que de ranger le discours des participantes dans des thématiques affinées issues de la théorie, nous favorisons le dialogue entre la théorie (les catégories thématiques) et la pratique (ce que disent les participantes sur les catégories) pour dégager la signification singulière des participantes au sujet de leur pratique effective de l'objet littéraire.

21 Synthèse de la démarche d'analyse qualitative/ interprétative

Notre recherche collaborative se situe dans une démarche d'analyse qualitative/interprétative où la quête du sens n'a pas pour objectif d'être représentatif mais significatif et transférable. En effet, la signification (expérimentée par les leçons données ainsi que réflexive par les entretiens) au sujet de la PA de l'objet littéraire ne se construit que par nos quatre participantes. Or, répondant au critère de transférabilité, la signification des participantes peut être transférable à d'autres contextes.

Pour appréhender la signification de la PA de l'objet littéraire des participantes, nous nous inscrivons dans une analyse de contenu catégoriel de type thématique. L'analyse se base sur une démarche mixte ; déductive, elle se réfère aux huit thèmes issus de l'opérationnalisation de notre cadre théorique décliné en huit composantes méthodologiques-didactiques. Inductive, elle fait ressortir les thèmes issus des données récoltées.

Lors de la phase de cueillette des données, nous avons procédé de façon itérative en cinq étapes. Nous nous sommes familiarisé avec les nombreuses données tirées de notre modèle collaboratif par une lecture flottante. Cela nous a permis de choisir les données à analyser en les hiérarchisant : données principales (analysées) et données complémentaires (à disposition pour justifier l'analyse). Nous avons aussi procédé à la formulation et l'affinement d'hypothèses et d'objectifs de recherche en fonction de notre corpus empirique en lien avec notre cadre théorique. Nous avons en outre repéré des unités significatives que nous avons préclassées dans des catégories thématiques. Enfin, nous avons préparé le matériel en transcrivant et organisant nos données principales brutes.

Lors du codage, nous avons transformé les données principales brutes en unités thématiques significatives. Cette étape a permis de différencier le codage des données issues des leçons et des entretiens. Pour les premières données (leçons), les huit catégories thématiques ont été définies sur la base des huit composantes didactiques-méthodologiques (démarche déductive) et selon les données empiriques (démarche inductive). Elles ont été affinées en deux niveaux selon le cadre théorique pour appréhender la signification expérimentée des participantes. Pour les deuxièmes (entretiens), c'est l'appréhension réflexive qui a été au cœur du codage. Nous avons donc codé nos données selon les trois thèmes (types,

niveaux et contenus réflexifs). Les types correspondent aux catégories de questions réflexives posées. Quant aux niveaux réflexifs, ils concernent la portée de la réflexion (activité *vs* toute la leçon). Pour les contenus réflexifs, ils concernent les mêmes huit catégories thématiques relatives aux leçons. À cela s'ajoute une neuvième catégorie, *Autre*, issue de la démarche inductive.

Ensuite, nous avons effectué l'énumération de nos unités thématiques (leçons et entretiens) selon deux indicateurs pertinents pour appréhender la signification de l'agir littéraire dans la PA que donnent les participantes à leurs pratiques (signification expérimentée) et à la réflexivité sur leur pratique (signification réflexive). Le premier indicateur concerne la (non) apparition de chaque catégorie thématique faisant ressortir les éléments de la PA significatifs ou non pour les participantes. Le deuxième indicateur est représenté par la fréquence de ces catégories thématique de sorte à saisir l'importance des catégories thématiques signifiées.

V. Les pratiques enseignantes

> [P]rogresser, pour un enseignant, c'est être capable non pas de mettre en œuvre telle ou telle réponse moderne réputée meilleure en abandonnant les réponses anciennes, mais de mettre en œuvre un plus grand nombre de réponses différentes. Ce qui suppose d'être en mesure de se poser un maximum de questions, et c'est là, contrairement à la méthodologie (qui cherche les réponses aux problèmes), la fonction même de la didactique (qui « problématise »). Ce qui me permet d'énoncer l'une des rares « lois scientifiques », à ma connaissance, dans notre discipline : *Le niveau de formation didactique d'un enseignant ou d'un formateur est inversement proportionnel au nombre de ses certitudes méthodologiques.*
>
> (Puren, 2005, pp. 8–9)

Cette partie est consacrée à la présentation, interprétation et discussion des résultats de la signification de l'agir littéraire dans la PA de nos quatre participantes.

Dans le premier chapitre (*cf.* 22, p. 393), nous exposons tous les résultats portant sur les trois leçons et trois entretiens des participantes. Nous commençons par les résultats en lien avec la signification expérimentée émanant des leçons (*cf.* sect. 22.1, p. 393). Nous poursuivons avec la présentation des résultats de la signification réflexive issue des entretiens (*cf.* sect. 22.2, p. 404) selon les trois volets *types* (*cf.* 22.2.1, p. 405), *niveaux* (*cf.* 22.2.2, p. 408) et *contenus* réflexifs (*cf.* 22.2.3, p. 411).

Dans le deuxième chapitre (*cf.* 23, p. 419), nous interprétons la première leçon et le premier entretien de Gesa (*cf.* sect. 23.1, p. 420), Nina (*cf.* sect. 23.3, p. 448), Paola (*cf.* sect. 23.5, p. 478) et Sonia (*cf.* sect. 23.7, p. 510).

Dans le troisième chapitre (*cf.* 24, p. 545), nous discutons les résultats sur la base de la présentation et de l'interprétation. Nous débutons par la discussion en lien avec la signification expérimentée (*cf.* sect. 24.1, p. 545). Nous continuons avec la discussion relative à la signification réflexive (*cf.* sect. 24.2, p. 568).

22 Présentation des résultats

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats. Nous les avons synthétisés sous forme de tableaux. Pour faciliter la comparaison, nous avons regroupé tous les résultats (3 leçons et 3 entretiens) des quatre participantes.

La première section porte sur la présentation des résultats de la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA issue des leçons observées.

La deuxième section expose les résultats de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA basée sur les entretiens qui ont suivi les leçons.

22.1 Résultats de la signification expérimentée

Dans cette section, nous nous intéressons à la présentation des résultats en lien avec le premier bloc de la question de recherche : comment les EE mettent-elles en œuvre les composantes de l'agir littéraire de la PA dans leur enseignement-apprentissage de l'objet littéraire ?

Nous exposons les résultats de chaque composante individuellement selon les huit catégories thématiques.

Choix du texte

Le tableau 22.1 présente les résultats correspondant à la catégorie *Choix du texte*.

Table 22.1. Résultats de la signification expérimentée, catégorie *Choix du texte*

Choix du texte	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Leçon	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	Total	%
Imposé	1			1	33%	1	1	1	3	100%					0%					0%	4	33%
Choisi		1	1	2	67%					0%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	8	67%
Total	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	12	100%

Les résultats montrent que pour deux tiers des leçons observées, le corpus littéraire a été choisi par les participantes. Le type de stage joue

en effet son rôle ; Paola et Sonia ayant effectué un stage B en responsabilité, elles étaient libres de choisir leurs corpus littéraire. Pour Gesa et Nina, en stage A, elles dépendaient du programme de leur PF. D'ailleurs, la première leçon observée de Gesa ainsi que les trois leçons de Nina se basent sur le corpus littéraire choisi par leur PF. S'agissant de deux dernières leçons de Gesa, celle-ci a pu choisir le corpus littéraire étant donné, qu'avec l'accord de son PF, elle était libre à ce moment de traiter du contenu qu'elle souhaitait.

Compétences littéraires

Le tableau 22.2 expose les résultats[161] en lien avec la catégorie *Compétences littéraires* composée de trois sous catégories (*Dimensions*, *Annonce* et *Forme*).

Table 22.2. Résultats de la signification expérimentée, catégorie *Compétences littéraires*

Compétences littéraires	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Leçon	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	Total	%
1) Dimensions																						
Personnelle	2			2	25%					0%					0%					0%	2	6%
Textuelle					0%		2		2	20%			1	1	11%					0%	3	8%
Communicative					0%					0%					0%					0%		0%
Socio-actionnelle					0%					0%					0%					0%		0%
Collaborative					0%					0%		1		1	11%					0%	1	3%
2 dimensions			1	1	13%	2		3	5	50%	1			1	11%	2		1	3	33%	10	28%
3 dimensions	1	1		2	25%		1		1	10%	1			1	11%					0%	4	11%
4 dimensions		1		1	13%		1		1	10%	1	1		2	22%	1			1	11%	5	14%
5 dimensions					0%					0%					0%					0%		0%
Aucune		1	1	2	25%	1			1	10%	1		2	3	33%		2	3	5	56%	11	31%
Total	3	3	2	8	100%	3	4	3	10	100%	4	2	3	9	100%	3	2	4	9	100%	36	100%
2) Annonce																						
Début	1	1		2	67%	1		1	2	67%	1		1	2	67%	1	1	1	3	100%	9	75%
Différé			1	1	33%		1		1	33%		1		1	33%					0%	3	25%
Absence					0%					0%					0%					0%		0%
Total	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	12	100%
3) Forme																						
Objectif					0%	1	1	1	3	100%	1	1		2	67%	1		1	2	67%	7	58%
Programme	1	1	1	3	100%					0%			1	1	33%		1		1	33%	5	42%
Total	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	12	100%

161 Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

La première sous-catégorie (*Dimensions*) indique que près d'un tiers des activités des leçons observées ne se sont basées sur aucune dimension de la compétence littéraire (11 occurrences sur 36, 31 %). Toutefois, plus de la moitié des activités ont porté sur une articulation de deux à quatre dimensions (19 occurrences, 53 %). Il est aussi à relever qu'aucune activité portant uniquement sur la dimension *socio-actionnelle* ou sur toutes les dimensions de la compétence littéraire n'a pas été observée.

Concernant Gesa, nous constatons que les activités soulignant la dimension *personnelle* (1ère leçon), tri-dimensionnel (1ère et 2ème leçon) ou sur aucune dimension (2ème et 3ème leçon) a été plus important puisque chacune de ces dimensions comptabilisent 25 % (2 occurrences sur 8) des résultats, soit trois quarts au total. Précisons que la dimension *personnelle* correspond à la seule mono-dimension (1ère leçon) du travail sur la compétence littéraire.

Quant à Nina, la moitié de ses activités s'est focalisée sur un travail bi-dimensionnel (5 occurrences sur 10, 50 %) de la compétence littéraire. Précisons que lors de la leçon 3, cette articulation s'est basée sur la dimension *collaborative* et *socio-actionnelle* ; c'est d'ailleurs le seul moment de toute la récolte de nos données où nous observons un travail sur cette dernière dimension. De façon générale, Nina a mis en œuvre des leçons articulant plusieurs dimensions de la compétence littéraire puisque près de trois quarts de ses résultats enregistrent une articulation de deux à quatre dimensions (7 occurrences, 70 %). Relevons aussi que la dimension *textuelle* (2ème leçon) est la seule qui représente un travail mono-dimensionnel (2 occurrences, 20 %).

Pour Paola, la mise en œuvre des différentes dimensions, qu'elles soient uniques ou articulées entre elles, a été la plus différenciée, puisque les résultats en dénombrent cinq : *Textuelle*, *Collaborative*, *2 dimensions*, et *3 dimensions* (1 occurrence chacune sur 9, 11 %), puis *4 dimensions* (2 occurrences, 22 %). Pour comparaison, Gesa et Nina en enregistrent quatre chacune et Sonia deux.

Un autre résultat montre qu'un tiers du total de ses activités ne s'est appuyé sur aucune dimension de la compétence littéraire (3 occurrences, 33 %). Toutefois, relevons qu'elle est la seule à avoir proposé deux activités lors de deux leçons différentes (1ère et 2ème) traitant de quatre dimensions de la compétence littéraire (2 occurrences, 22 %). Le travail pluridimensionnel représente en outre près de la moitié des activités mis en œuvre (44 occurrences, 44 %).

Enfin, une activité a porté sur la dimension *collaborative* (11 %) uniquement (2ème leçon) et une autre sur la dimension *textuelle* (11 %) exclusivement (3ème leçon).

Pour Sonia, elle est la participante qui enregistre le résultat le plus élevé concernant les activités ne tenant compte d'aucune dimension (2ème et 3ème leçons) de la compétence littéraire (5 occurrences sur 9, 56 %). Elle est de plus la participante a avoir mis en œuvre le moins de dimensions de la panoplie de la compétence littéraire, soit deux au total : *2 dimensions* (3 occurrences, 33 %) lors des 1ère et 3ème leçons et *4 dimensions* (1 occurrence, 11 %) lors de la 1ère leçon. Toutefois, ce travail pluridimensionnel représente plus de la moitié des activités proposées (4 occurrences, 44 %).

Concernant les 2ème et 3ème sous-catégories *Annonce* et *Forme* en lien avec les objectifs issus de la compétence littéraire, il est à souligner que trois quarts des résultats (9 occurrences, 75 %) montrent que les objectifs sont annoncés en début de chaque leçon. Paola est la seule à avoir annoncé les objectifs en début de chaque leçon. Quant aux trois autres participantes, elles l'ont annoncé chacune deux fois sur trois (2 occurrences chacune, 67 %) en début de leçon et une fois en différé, durant la leçon (1 occurrence chacune, 33 %). Relevons que toutes les leçons observées ont été marquées par la communication de l'objectif d'apprentissage soit au début, soit en différé et que par conséquent aucune leçon ne s'est caractérisée par une absence de communication de l'objectif général.

Quant à la formulation des objectifs, elle se démarque par une communication sous forme d'objectif d'apprentissage du type *l'élève sera capable de …* (6 occurrences sur 12, 58 %), légèrement plus importante que celle d'une communication sous forme de programme de la leçon (5 occurrences, 42 %).

Plus en détail, ces résultats montrent que Gesa a toujours formulé les objectifs sous forme de programme et qu'à l'inverse, Nina a toujours utilisé la formulation sous forme d'objectif. Quant à Paola et Sonia, chacune a employé la formulation sous forme d'objectif à deux reprises (2 occurrences chacune, 67 %) et une fois sous forme de programme (1 occurrence chacune, 33 %).

Intentions de lecture

Le tableau 22.3 présente les résultats[162] de la catégorie *Intentions de lecture* comme suit :

[162] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

Table 22.3. Résultats de la signification expérimentée, catégorie *Intentions de lecture*

Intentions de lecture	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Leçon	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	Total	%
Globale					0%					0%					0%					0%		0%
Sélective		1		1	13%	2	2		4	40%	1	1	1	3	33%			1	1	11%	9	25%
Détaillée					0%					0%					0%					0%		0%
Implicite					0%					0%					0%					0%		0%
2 niveaux					0%					0%					0%					0%		0%
3 niveaux	1			1	13%					0%					0%	2			2	22%	3	8%
4 niveaux					0%					0%					0%					0%		0%
Aucune	2	2	2	6	75%	1	2	3	6	60%	3	1	2	6	67%	1	2	3	6	67%	24	67%
Total	3	3	2	8	100%	3	4	3	10	100%	4	2	3	9	100%	3	2	4	9	100%	36	100%

Avec deux tiers des occurrences (24 sur 36, 67 %), les activités proposées par les participantes se singularisent par une absence d'intentions de lecture. Les 3ème leçons de Gesa et Nina ainsi que la 2ème leçon de Sonia enregistrent même aucune activité comportant une intention de lecture.

Quant au niveau d'intention de lecture le plus élevé représentant un quart des occurrences (9, 25 %), il correspond à celui d'une lecture sélective. Précisons qu'il s'agit du seul niveau de lecture ne combinant pas d'autres niveaux qui a été enregistré. En effet, aucune intention de lecture ne correspondant à un niveau exclusivement *global*, *détaillé* ou *implicite* n'a été observé.

Concernant l'articulation des niveaux d'intention de lecture, elle correspond à une minorité des résultats (3 occurrences, 8 %) et à une seule articulation prenant en compte *3 niveaux* (sélectif, détaillé et implicite). Notons que seule Sonia a proposé deux activités comprenant ces trois niveaux d'intentions de lecture lors de la 1ère leçon et que seule Gesa a mis en œuvre une activité correspondant à ces trois mêmes niveaux d'intention de lecture (1ère leçon) ; ces activités en lien avec plusieurs niveaux de lecture correspondaient toutes à des questions formulées par l'EE en lien avec la dimension textuelle de la compétence littéraire.

Méthodes

Les résultats de la catégorie *Méthodes*, regroupant trois sous-catégories (*Entrée*, *Logiques documentaires* et *Orientations de la tâche*) sont présentés dans le tableau 22.4[163].

[163] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

Table 22.4. Résultats de la signification expérimentée, catégorie *Méthodes*

Méthodes	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Leçon	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	Total	%
[illegible]																						
Document	1			1	25%					0%					0%					0%	1	8%
Tâche		1	2	3	75%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	12	92%
Total	1	1	2	4	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	13	100%
[illegible]																						
Littéraire					0%					0%					0%					0%		0%
Document	1			1	25%					0%					0%	1			1	33%	2	15%
Support					0%	1			1	33%			1	1	33%		1	1	2	67%	4	31%
Documentation		1	2	3	75%		1		1	33%	1	1		2	67%					0%	6	46%
Sociale					0%			1	1	33%					0%					0%	1	8%
Total	1	1	2	4	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	1	1	1	3	100%	13	100%
3) Orientations de [illegible]																						
Langue					0%			1	1	10%	1		1	2	20%					0%	3	8%
Procédure	1	2	2	5	63%	3		2	5	50%	2	1	1	4	40%	2	1	2	5	56%	19	51%
Communication	1	1		2	25%		3		3	30%			1	1	10%	1		1	2	22%	8	22%
Résultat					0%		1		1	10%	1	1		2	20%					0%	3	8%
Produit					0%					0%					0%					0%		0%
Processus	1			1	13%					0%	1			1	10%		1	1	2	22%	4	11%
Projet					0%					0%					0%					0%		0%
Total	3	3	2	8	100%	3	4	3	10	100%	5	2	3	10	100%	3	2	4	9	100%	37	100%

Le tableau montre que toutes les leçons, à l'exception de la première de Gesa, s'appuient sur une entrée par tâches de l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire (11 occurrences sur 12, 92 %).

Quant à la deuxième sous-catégorie (*Logiques documentaires*), les résultats montrent que près de la moitié des leçons observées s'inscrivent dans une logique *documentation* (6 occurrences sur 13, 46 %). En deuxième position, avec près d'un tiers des occurrences (4,31 %), le tableau indique une logique *support*. Puis suit la logique *document* avec deux occurrences (15 %) et la logique *sociale* avec une occurrence (8 %) ; cette exclusivité est le fruit de la 3ème leçon de Nina. Précisons enfin que la logique *littéraire* est absente des résultats.

Spécifions également que Nina est la seule à avoir inscrit chacune de ses leçons dans une logique différente (*support* (1 occurrence, 33 %), *documentation* (1 occurrence, 33 %) et *sociale* (1 occurrence, 33 %)) alors que les autres participantes ont mis en œuvre leurs leçons au moyen de deux logiques différentes chacune : *document* (1 occurrence, 25 %) et *documentation* (3 occurrences, 75 %) pour Gesa[164], *support* (1 occurrence,

[164] Gesa est la seule participante à enregistrer quatre logiques documentaires au lieu de trois pour les autres, soit une par leçon. En effet, sa troisième leçon traitant de deux tâches différentes, nous avons comptabilisé une logique *documentaire* par tâche.

33 %) et *documentation* (2 occurrences, 67 %) pour Paola ainsi que *document* (1 occurrence, 33 %) et *support* (2 occurrences, 67 %) pour Sonia.

Concernant la sous-catégorie *Orientations de la tâche*, la moitié des résultats révèlent que les activités sont orientées *procédure* (19 occurrences sur 37, 51 %). D'ailleurs elle est la plus représentée pour chaque participante : 63 % (5 occurrences sur 8) pour Gesa, 50 % (5 occurrences sur 10) pour Nina, 40 % (4 occurrences sur 10) pour Paola et 56 % (5 occurrences sur 9) pour Sonia. L'orientation *communication* occupe la deuxième position avec un cinquième des résultats (8 occurrences, 22 %). Les trois dernières orientations représentées comptabilisent, à elles trois, un quart des résultats (10 occurrences, 27 %) ; il s'agit de l'orientation *langue* et *résultat* (3 occurrences chacune, 8 %) ainsi que *processus* (4 occurrences, 11 %). Les orientations *produit* et *projet*[165] sont absentes.

Si cinq logiques sont représentées dans les leçons des participantes, seule Paola s'est appuyée sur toutes : *procédure* (4 occurrences sur 10, 40 %), *langue* et *résultat* (2 occurrences chacune, 20 %), *communication* et *processus* (1 occurrence chacune, 10 %).

Les trois leçons de Nina se sont orientées vers quatre logiques différentes : *procédure* (5 occurrences sur 10, 50 %), *communication* (3 occurrences, 30 %), *langue* et *résultat* (1 occurrence chacune, 20 %).

Quant à Gesa et Sonia, elles ont inscrit leurs leçons dans trois orientations distinctes : *procédure* (5 occurrences sur 8, 63 % pour Gesa, 5 occurrences sur 9, 56 % pour Sonia), *communication* (2 occurrences pour Gesa (25 %) et pour Sonia (22 %) ainsi que *processus* (1 occurrence, 13 % pour Gesa, 2 occurrences, 11 % pour Sonia).

3 phases

Le tableau 22.5 spécifie les résultats en lien avec les trois phases de la lecture littéraire[166].

[165] Nous verrons lors de la discussion des résultats que cette orientation s'observe pour les leçons 2 et 3 de Gesa et la leçon 3 de Nina. En effet, cette logique répond à une analyse du point de vue macro-structural, c'est-à-dire au niveau de la séquence. Or, les résultats représentés ici reflètent le niveau micro-structurel, c'est-à-dire sur le plan de la leçon, conformément à notre dispositif d'accompagnement mis en place.

[166] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

Table 22.5. Résultats de la signification expérimentée, catégorie *3 phases*

3 Phases	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Leçon	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	Total	%
Avant		1	1	2	25%					0%	1			1	11%					0%	3	8%
Pendant	1			1	13%					0%					0%					0%	1	3%
Après	2	2	1	5	63%	3	4	3	10	100%	3	2	3	8	89%	3	2	4	9	100%	32	89%
Total	3	3	2	8	100%	3	4	3	10	100%	4	2	3	9	100%	3	2	4	9		36	100%

Une grande majorité des résultats enregistre des activités qui se sont déroulées après la lecture (32 occurrences sur 36, 89 %). Une faible proportion concerne des activités avant la lecture (3 occurrences, 8 %). 1 occurrence porte sur une activité à effectuer pendant la lecture (3 %).

Nina et Sonia enregistrent des résultats correspondant uniquement à des activités réalisées après la lecture littéraire (10 occurrences pour Nina et 9 pour Sonia, 100 %).

Les résultats de Paola indiquent 1 occurrence (11 %) avant la lecture littéraire et 8 (89 %) après.

Quant à Gesa, elle est la participante qui a le plus pris en considération la phase avant la lecture littéraire puisqu'elle l'a prise en compte à deux reprises (2 occurrences, 25 %), même si les activités après la lecture littéraire restent majoritaires (5 occurrences, 63 %). Elle est également la seule participante à avoir proposé une activité durant la phase de lecture (1 occurrence, 13 %).

Formes sociales de travail

Les résultats concernant la catégorie *Formes sociales de travail* sont représentés dans le tableau 22.6[167] :

Table 22.6. Résultats de la signification expérimentée, catégorie *Formes sociales de travail*

Formes sociales de travail	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Leçon	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	Total	%
Frontale	5	5	10	20	50%	5	6	5	16	43%	1	3	5	9	38%	3	5	6	14	45%	59	45%
Individuelle			6	6	15%		1		1	3%		1		1	4%		1	1	2	6%	10	8%
Pair	1	1	1	3	8%	5	3	2	10	27%			1	1	4%	2	1	1	4	13%	18	14%
Groupe		1		1	3%			1	1	3%	1	1	1	3	13%			2	2	6%	7	5%
Collective	2	4	4	10	25%	1	4	4	9	24%	5	3	2	10	42%	6	1	2	9	29%	38	29%
Total	8	11	21	40	100%	11	14	12	37	100%	7	8	9	24	100%	11	8	12	31	100%	132	100%

[167] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

Il ressort que toutes les formes de travail sont représentées. Près de la moitié concerne la forme frontale (59 occurrences sur 132, 45 %), un peu plus d'un tiers la forme collective (38 occurrences, 29 %) et un quart pour le reste : pair (18 occurrences, 14 %), individuelle (10 occurrences, 8 %) et groupe (7 occurrences, 5 %). Précisons que le travail coopératif où les apprenants sont tous participatifs simultanément (par pair ou en groupe) ne représentent qu'un cinquième des résultats (25 occurrences, 19 %) et que la forme de travail pair est pratiquement trois fois plus élevée que celle du groupe (14 % *vs* 5 %). Il est tout de même à spécifier que ces résultats ne prennent pas en compte le facteur temporel de ces formes sociales de travail. En effet, nous le verrons lors de l'interprétation des résultats que chaque leçon est rythmée par des activités structurées autour de la communication des consignes des EE (forme frontale) et d'une mise en commun des activités (forme collective) ; il est par conséquent attendu que les résultats soient élevés pour ces deux formes qui, au cumul, atteignent trois quarts des occurrences (97, soit 74 %).

Nous pouvons remarquer que les résultats concernant Sonia sont quasi les mêmes que pour la moyenne de toutes les participantes.

Concernant les résultats plus individuels pour les trois autres participantes, nous observons la même tendance générale avec les particularités suivantes :

Pour Gesa, la forme individuelle est la troisième la plus représentée (6 occurrences sur 40, 15 %), après les formes frontale (20 occurrences, 50 %) et collective (10 occurrences, 25 %). Le travail individuel comptabilise de ce fait deux fois plus d'occurrences que le travail en binôme (3, 8 %). Il est aussi à spécifier que le travail collaboratif (formes pair et collective) est clairement moins élevé (4 occurrences, 11 %) que pour l'ensemble des participantes (19 %).

Concernant Nina, la proportion du travail individuel et par groupe (1 occurrence chacune sur 37, 3 %) est plus faible. Par contre, le travail par pair est clairement plus représenté (10 occurrences, 27 %), alors que le travail collectif est légèrement moins représenté (9 occurrences, 24 %). En outre, les deux formes de travail cumulées (pair et groupe) (11 occurrences, 30 %) caractérisent une nette augmentation de la collaboration par rapport à l'ensemble des participantes (19 %).

Quant à Paola, c'est la forme collective qui est la plus représentée (10 occurrences sur 24, 42 %) suivie de près par la forme frontale (9 occurrences, 38 %). Les formes individuelle et par pair sont aussi moins élevées (1 occurrence, 4 % pour chacune). Par contre, le travail en groupe est le plus significatif de toutes les participantes (3 occurrences, une pour chaque leçon, 13 %). Malgré cela, la proportion du travail collaboratif

(formes pair et collective) est plus ou moins la même que pour l'ensemble des participantes (19 %) avec 4 occurrences (17 %).

Rôles de l'enseignant

Les résultats de la catégorie *Rôles de l'enseignant* sont dénombrés dans le tableau 22.7[168] :

Table 22.7. Résultats de la signification expérimentée, catégorie *Rôles de l'enseignant*

Rôles de l'enseignant	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Leçon	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	Total	%
Communicateur	1	1	3	5	13%	1	1	1	3	8%	1	1	1	3	13%	2	1	1	4	13%	15	11%
Transmetteur	1	1		2	5%					0%					0%					0%	2	2%
Questionneur	2	4	4	10	25%		4	1	5	14%	3	3	1	7	29%	2		3	5	16%	27	20%
Donneur de consignes	3	3	7	13	33%	4	5	4	13	35%	1	2	4	7	29%	4	3	4	11	35%	44	33%
Facilitateur	1	2	7	10	25%	6	4	6	16	43%	2	2	3	7	29%	3	4	4	11	35%	44	33%
Total	8	11	21	40	100%	11	14	12	37	100%	7	8	9	24	100%	11	8	12	31	100%	132	100%

Si tous les rôles sont représentés, deux enregistrent à eux seuls deux tiers des résultats : celui de donneur de consignes et de facilitateur comptabilisant chacun 44 occurrences sur 132 (33 %). C'est un cinquième des occurrences totales que représente le rôle du questionneur (27 occurrences, 20 %). Le communicateur se caractérise par un dixième des occurrences (15, 11 %), alors que le transmetteur s'élève à 2 % (2 occurrences).

Nous précisons qu'il n'est pas surprenant que le rôle de donneur de consignes soit autant représenté puisque, comme nous l'avons déjà indiqué, chaque activité a été introduite par la communication de la consigne de travail par les EE. Quant à la faible proportion du rôle du communicateur, elle s'explique aussi par le fait que ce rôle correspond principalement aux objectifs ou aux devoirs communiqués aux apprenants.

Concernant les résultats plus spécifiques à chaque participante, nous relevons les singularités suivantes :

168 Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

Gesa est la seule participante à avoir endossé le rôle de transmetteuse de savoirs littéraires et cela lors de deux leçons (1ère et 2ème) différentes (2 occurrences sur 40, 5 %). Elle se caractérise aussi par un rôle de questionneuse plus significatif que la moyenne et représenté lors de chaque leçon (10 occurrences, 25 %) ; cela se répercute sur son rôle de facilitatrice en-dessous de la moyenne (10 occurrences, 25 %) et le plus faible de toutes les participantes.

Pour Nina, c'est l'inverse de Gesa concernant les rôles de questionneuse et de facilitatrice. En effet, le premier est le moins représenté de toutes les participantes (5 occurrences sur 37, 14 %) alors que le deuxième est le plus élevé de toutes (16 occurrences, 43 %).

Paola se distingue par son rôle de questionneuse, le plus élevé parmi les quatre participantes (7 occurrences, 29 %), ce qui impacte sur son rôle de facilitatrice (7 occurrences sur 24, 29 %), légèrement inférieur à la moyenne (33 %). Quant à son rôle de donneuse de consignes, il est le moins représenté des quatre participantes (7 occurrences, 29 %), mais se situe tout de même proche de la moyenne (33 %).

Quant aux rôles de Sonia, ils enregistrent des résultats proches de la moyenne avec une légère hausse pour les rôles de *donneuse de consignes* et de facilitatrice (11 occurrences sur 31 chacune, 35 %) ainsi que de celui de communicatrice (4 occurrences, 13 %). Quant à son rôle de *questionneuse* (3 occurrences, 16 %), il est quelque peu inférieur à la moyenne (20 %).

Rôles des apprenants

Les résultats de la catégorie *Rôles des apprenants* sont inventoriés dans le tableau 22.8[169] :

Table 22.8. Résultats de la signification expérimentée, catégorie *Rôles des apprenants*

Rôles des apprenants	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Leçon	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	L1	L2	L3	Total	%	Total	%
Récepteur	5	5	10	20	50%	5	6	4	15	41%	3	3	5	11	46%	4	4	6	14	45%	60	45%
Répondeur	2	4	8	14	35%	1	5	7	13	35%	3	4	1	8	33%	4	4	6	14	45%	49	37%
Créateur	1	2	3	6	15%	5	3	1	9	24%	1	1	3	5	21%	3			3	10%	23	17%
Total	8	11	21	40	100%	11	14	12	37	100%	7	8	9	24	100%	11	8	12	31	100%	132	100%

[169] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

Les trois rôles endossés par les apprenants sont représentés de la façon suivante : près de la moitié des résultats concernent le rôle de récepteur (60 occurrences sur 132, 45 %), un peu plus d'un tiers celui de répondeur (49 occurrences, 37 %) et près d'un cinquième celui de créateur (23 occurrences, 17 %).

Les résultats de Gesa suivent la moyenne concernant le rôle de *récepteur* (45 %), endossé par les apprenants, enregistrant une légère hausse (20 occurrences sur 40, 50 %) ; cela se répercute par une légère baisse sur les deux autres rôles (14 occurrences, 35 % pour celui de répondeur, et 6 occurrences, 15 % pour celui de créateur).

Si le résultat de Nina concernant le rôle de récepteur des apprenants (15 occurrences sur 37, 41 %) est légèrement inférieur à la moyenne (45 %), celui pour le rôle de créateur (9 occurrences, 24 %) est sensiblement supérieur à la moyenne (17 %).

Les résultats de Paola se démarquent par une légère baisse du rôle du répondeur (8 occurrences sur 24, 33 %) par rapport à la moyenne (37 %), mais également une légère hausse pour le rôle de créateur (5 occurrences, 21 %) par rapport à la moyenne (17 %).

Pour Sonia, le rôle de créateur (3 occurrences sur 31, 10 %) est celui qui comptabilise la proportion la moins élevée des quatre participantes. Précisons que Sonia a attribué ce rôle uniquement lors de la première leçon ; la hausse des résultats pour le rôle de répondeur (14 occurrences, 45 %) par rapport à la moyenne (37 %) équilibre cette baisse.

22.2 Résultats de la signification réflexive

Dans cette section, nous nous intéressons à la présentation des résultats en lien avec le deuxième bloc de la question de recherche : quelle est la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA des EE ? Nous exposons les résultats en fonction des différents volets de cette question représentés par les sous-questions suivantes :

1. Comment les catégories réflexives se manifestent-elles ? A quel agir littéraire se rapportent-elles ? (types réflexifs)
2. La réflexion porte-elle sur les activités ou la leçon dans son ensemble ? (niveaux réflexifs)
3. Dans quelle mesure les composantes de l'agir littéraire sont-elles considérées ? (contenus réflexifs) Les résultats de chaque volet de sous-questions se présentent les uns après les autres.

22.2.1 Le type de réflexion

Le tableau 22.9 expose les résultats correspondant aux types de questions posées durant l'entretien[170] en comparant l'agir littéraire dans la PA avec celui dans la PT.

Table 22.9. Résultats de la signification réflexive, *types réflexifs*

Types réflexifs	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Entretien	E1	E2	E3	Total	%	E1	E2	E3	Total	%	E1	E2	E3	Total	%	E1	E2	E3	Total	%	Total	%
Eléments de la perspective actionnelle	8	4	7	19	13%	6	5	4	15	16%	8	6	4	18	18%	8	4	7	19	20%	71	16%
Points forts de la perspective actionnelle	5	15	33	53	38%	3	7	9	19	20%	2	7	6	15	15%	8	4	2	14	15%	101	23%
Points d'efforts de la perspective actionnelle	12	3	3	18	13%	6	9	2	17	18%	3	10	14	27	26%	7	6	6	19	20%	81	19%
Pistes d'amélioration de la perspective traditionnelle	8	7	5	20	14%	7	10	5	22	23%	10	7	4	21	21%	3	9	9	21	22%	84	19%
Eléments de la perspective traditionnelle	2	3	2	7	5%	1	3	2	6	6%	2	2	2	6	6%	1	2	3	6	6%	25	6%
Points forts de la perspective traditionnelle	3		1	4	3%					0%					0%					0%	4	1%
Points d'efforts de la perspective traditionnelle	3			3	2%					0%					0%					0%	3	1%
Pistes d'amélioration de la perspective traditionnelle	4	1		5	4%					0%					0%					0%	5	1%
Questions / remarques	1	2	9	12	9%	7		10	17	18%	7		8	15	15%	1	4	11	16	17%	60	14%
Total	46	35	60	141	100%	30	34	32	96	100%	32	32	38	102	100%	28	29	38	95	100%	434	100%

Précisons d'emblée que sur un total de 434 occurrences répertoriées, Gesa est la participante qui en enregistre le plus grand nombre (141) suivie de Paola (102), Nina (96) et Paola (95).

Les résultats font ressortir une analyse des participantes au sujet de leurs pratiques enseignantes très clairement orientées vers des éléments de l'agir littéraire dans la PA (premier bloc blanc). En effet, si nous additionnons les quatre premières catégories en lien avec le paradigme actionnel (quatre premières lignes du tableau), le nombre d'occurrences comptabilisées s'élèvent à 337 (71 + 101 + 81 + 84), soit 77 % contre 37 occurrences (bloc gris du tableau), soit 9 % pour une analyse de leurs pratiques basée sur des éléments de l'agir littéraire dans la PT. Nous constatons en outre qu'excepté Gesa, aucune participante n'a relevé de points forts et d'efforts ou encore de pistes d'amélioration concernant l'agir littéraire dans la PT.

170 Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

De plus, si nous prenons en compte l'évaluation axiologique[171], l'ensemble des participantes montrent qu'elles analysent leur agir littéraire en relevant des aspects positifs de la PA (*Eléments de la perspective actionnelle* et *Points forts de la perspective actionnelle*) dans une proportion équilibrée par rapport à une analyse plus critique (*Points d'efforts de la perspective actionnelle* et *Pistes d'amélioration de la perspective actionnelle*) : 172 occurrences (39 %) pour les aspects positifs et 156 occurrences (38 %) pour les aspects critiques. Si nous prenons en compte également les résultats portant sur les éléments relevés de l'agir littéraire dans la PT, nous constatons que l'analyse des aspects positifs (*Eléments de la perspective actionnelle*, *Points forts de la perspective actionnelle*, *Eléments de la perspective traditionnelle* et *Points forts de la perspective traditionnelle*) atteint pratiquement la moitié des résultats avec 201 occurrences (46 %) et que l'analyse critique (*Points d'efforts de la perspective actionnelle Pistes d'amélioration de la perspective actionnelle*, *Points d'efforts de la perspective traditionnelle* et *Pistes d'amélioration de la perspective traditionnelle*) se monte à 173 occurrences (40 %). Il est aussi à souligner que le type de réflexion *Questions/remarques* s'appuyant sur la troisième partie de l'entretien, caractérisé par une phase formative et interactive, est plus important (60 occurrences, 14 %) que les éléments relevés de l'agir littéraire dans la PT (37 occurrences, 9 %). De plus, nous constatons que le nombre d'occurrences est plus élevé pour la dernière leçon de chaque participante (9 pour Gesa, 10 pour Nina, 8 pour Paola et 11 pour Sonia). Cela s'explique par notre question portant sur l'évaluation du dispositif d'accompagnement et de l'évolution de l'enseignement de l'objet littéraire.

Les résultats de Gesa montrent une analyse réflexive nettement plus positive (19 + 53 + 7 + 4 occurrences, 59 %) par rapport à une analyse critique (18 + 20 + 3 + 5, 33 %). D'ailleurs, c'est elle qui comptabilise le taux le plus élevé par rapport aux points forts de la PA relevés (38 %). Ce taux s'élève même jusqu'à 55 % (33 occurrences sur 60) pour la leçon 3. Nous relevons toutefois que la tendance de cette analyse positive est inversée concernant sa première leçon. En effet, si nous comparons les mêmes types réflexifs regroupés (éléments et points forts des perspectives actionnelle et traditionnelle, ainsi que les points d'efforts et pistes

---

[171] Selon Jackiewicz (2014) l'évaluation axiologique « renvoie à l'ensemble des opérations et des marques par lesquelles l'énonciateur exprime un jugement de valeur de type bon/mauvais (souhaitable/regrettable…) » (p. 5). Nous avons donc regroupé les deux premiers types réflexifs du premier bloc en blanc et du deuxième en gris de la table 22.9, p. 405 dans une évaluation positive et les deux derniers types réflexifs de ces mêmes blocs dans une évaluation critique.

d'amélioration de ces deux mêmes perspectives), la proportion s'élève à 39 % pour une analyse positive et 59 % pour une analyse critique.

Un autre résultat significatif indique une évolution du type réflexif *Questions/remarques*. En effet, le nombre d'occurrences a évolué de la façon suivante : 1 (2 %) en leçon 1, 2 (6 %) en leçon 2 et 9 (20 %) en leçon 3.

Quant aux résultats de Nina, ils révèlent, dans l'ensemble, un équilibre entre son analyse positive (15 + 19 + 6 occurrences, 42 %) et critique (17 + 22 occurrences, 41 %). Par contre, si nous considérons ses résultats au niveau de chaque leçon, nous constatons que l'analyse critique est plus importante lors des deux premières leçons (6 + 7, 43 % pour la 1ère leçon et 9 + 10, 56 % pour la 2ème leçon) que l'analyse positive (6 + 3 + 1, 33 % pour la 1ère leçon et 5 + 7 + 3, 44 %). Le taux enregistré lors de la 2ème leçon (56 %) correspond même au taux le plus élevé en lien avec les analyses critiques de chaque leçon. Les résultats de sa 3ème leçon montrent une tendance inverse. En effet, son analyse positive (4 + 9 + 2, 47 %) est deux fois plus élevée que son analyse critique (2 + 5, 22 %).

Un autre élément révélateur concerne les résultats en lien avec le type réflexif *Questions/remarques* comptabilisant la moyenne la plus élevée (17 occurrences sur 96, 18 %). Si lors de la 2ème leçon de Nina, aucune occurrence ne concerne ce type, c'est un cinquième des occurrences pour la 1ère leçon (7, 22 %) et près d'un tiers des occurrences pour la 3ème leçon (10, 31 %) qui y figurent. Ce dernier taux est également le plus élevé de toutes les participantes concernant ce type.

Quant à Paola, elle est la participante qui enregistre la moyenne la plus élevée concernant l'analyse critique de ses trois leçons (27 + 21 occurrences, 47 %) et la moyenne la plus faible quant à l'analyse positive (18 + 15 + 6, 39 %). Elle est également celle qui enregistre pour chaque leçon une analyse critique plus élevée qu'une analyse positive[172]. Enfin, la 2ème leçon est également marquée par l'absence du type réflexif *Questions/remarques*.

Si la moyenne des résultats de Sonia indiquent également un équilibre entre son analyse positive (19 + 14 + 6 occurrences, 41 %) et critique (19 + 21 occurrences, 42 %), elle est la seule à enregistrer une proportion concernant l'analyse positive plus élevée (8 + 8 + 1, 61 %) que l'analyse

[172] Le nombre d'occurrences accumulées pour l'analyse positive *vs* critique s'élève de la façon suivante : pour la première leçon, 12 (8 + 2 + 2) *vs* 13 (3 + 10) ; pour la deuxième leçon, 15 (6 + 7 + 2) *vs* 17 (10 + 7), pour la troisième leçon, 12 (4 + 6 + 2) *vs* 18 (14 + 4).

critique (7 + 3,36 %) lors de la première leçon ; les deux autre leçons inversent ces taux : 34 % *vs* 52 % (leçon 2), 32 % *vs* 39 % (leçon 3).

22.2.2 La portée de la réflexion

Les résultats[173] concernant la portée de la réflexion des participantes au niveau structurel de leurs leçons enseignées se présentent dans le tableau 22.10[174] :

Table 22.10. Résultats de la signification expérimentée, *niveaux réflexifs*

Niveaux réflexifs	Gesa						Nina						Paola						Sonia							
Entretien	E1	%	E2	%	E3	%	E1	%	E2	%	E3	%	E1	%	E2	%	E3	%	E1	%	E2	%	E3	%	Total	%
Activité 1	38	83%	4	11%	14	23%	5	17%	3	9%	1	3%		0%	5	16%	2	5%	9	32%	7	24%	7	18%	95	22%
Activité 2	4	9%	9	26%	24	40%	1	3%	4	12%	4	13%	1	3%	5	16%	9	24%	1	4%	1	3%	9	24%	72	17%
Activité 3		0%	4	11%	x	x	3	10%		0%	2	6%	1	3%	x	x		0%	1	4%	x	x		0%	11	3%
Activité 4	x	x	x	x	x	x	x	x	5	15%	x	x	3	9%	x	x	x	x	x	x	x	x	3	8%	11	3%
Toute la leçon	4	9%	18	51%	22	37%	21	70%	22	65%	25	78%	27	84%	22	69%	27	71%	17	61%	21	72%	19	50%	245	56%
Total	46	100%	35	100%	60	100%	30	100%	34	100%	32	100%	32	100%	32	100%	38	100%	28	100%	29	100%	38	100%	434	100%

Tout d'abord, nous précisons que le nombre d'activités variant inéluctablement pour chaque leçon, nous avons répertorié les résultats ainsi que leur proportion en fonction de chaque entretien. Nous n'avons donc pas indiqué les totaux pour les trois entretiens par participante puisque cette information n'est pas significative pour notre recherche. Par contre, nous avons comptabilisé le total de toutes les participantes pour chaque activité. En effet, si le total pour les activités 1, 2, 3 ou 4 n'est pas significatif d'un point de vue comparatif, étant donné qu'elles varient selon les entretiens, le total pour le niveau *Toute la leçon*, est une donnée pertinente pour notre recherche. Il nous renseigne sur la proportion de la réflexion plus holistique au niveau de la tâche et de son cycle impliquant donc une signification plus intégrative au niveau des activités langagières par le lien avec la pré-tâche centrée sur la réception du corpus littéraire. Quant au niveau réflexif par activité, les résultats indiquent une signification plus ciblée sur une partie de la leçon sans prendre en compte la vision globale du déroulement de l'agir littéraire.

---

173 Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

174 Les activités qui n'ont pas eu lieu durant les leçons des participantes ont été indiquées par une croix dans le tableau.

Les résultats montrent que l'analyse réflexive des participantes portant sur l'ensemble de la leçon est révélatrice puisque plus de la moitié des occurrences concerne le niveau réflexif *Toute la leçon* (245 sur 434, 56 %).

Pour Gesa, le taux moyen relatif au niveau réflexif *Toute la leçon* est le plus bas enregistré de toutes les participantes (37 %, 22 occurrences sur 60).

Les résultats de son premier entretien indiquent que sa réflexion s'est portée essentiellement sur sa première activité (remettre les éléments du pari dans les bonnes catégories) correspondant aux objectifs annoncés (38 occurrences sur 46, 83 %) alors que la réflexion sur l'activité 2 (résumé sous forme de dictée du chapitre de lecture suivant) et sur toute la leçon se révèlent par 4 occurrences chacune (9 %). Relevons que ce taux portant sur les résultats du niveau réflexif *Toute la leçon* est le plus bas enregistré, toutes leçons et participantes confondues. Quant à l'activité 3 portant sur le devoir de la semaine suivante, elle ne fait pas partie de la réflexion de Gesa.

L'entretien 2 est plus équilibré au niveau de la réflexion concernant les différents niveaux réflexifs par activité individuelle : 4 occurrences sur 35 (11 %) pour les activités 1 (mise en commun du devoir) et 3 (consigne pour le projet d'émigration), 9 occurrences (26 %) pour l'activité 2 représentant la réalisation de la tâche (*inventer et comparer la fin de l'histoire*). Par contre, le niveau réflexif portant sur toute la leçon est majoritaire (18 occurrences, 51 %).

Pour le dernier entretien, la proportion de la réflexion sur toute la leçon baisse (22 occurrences sur 60, 37 %) pour s'équilibrer avec la réflexion sur l'activité 2 (24 occurrences, 40 %), correspondant à la préparation de la lecture par le visionnage d'une émission télévisée. Quant à l'activité 1, premier objectif de la leçon basé sur une évaluation de la tâche du projet d'émigration, elle dénombre près d'un quart des résultats (14 occurrences, 23 %).

La situation des trois autres participantes est contrastée par rapport à celle de Gesa. En effet, leurs résultats se démarquent par une forte majorité en faveur d'une réflexion holistique, à l'exception du troisième entretien de Sonia enregistrant un taux de 50 %.

Pour Nina, concernant le niveau réflexif *Toute la leçon* relatif à chaque entretien, les résultats sont les suivants : 21 occurrences (70 %) pour la 1ère leçon, 22 occurrences (65 %) pour la 2ème leçon et 25 occurrences (78 %) pour la 3ème leçon.

Pour la réflexion concernant les activités individuelles de la 1ère leçon, les résultats du 1er entretien sont plus importants pour l'activité 1 de préparation (5 occurrences sur 30, 17 %) suivie de l'activité 3 concernant la

préparation de l'évaluation (3 occurrences, 10 %). L'activité 2, concernant les devoirs, enregistre le taux le plus bas, soit 3 % (1 occurrence).

La réflexion portant sur les activités individuelles lors du 2ème entretien est plus équilibrée : 5 occurrences sur 34 (15 %) pour l'activité 4 concernant la réalisation de la tâche de réécriture, 4 occurrences (12 %) pour l'activité 2 de relecture du chapitre et 3 occurrences (9 %) pour l'activité 1 de préparation à la tâche.

Quant aux activités individuelles de la leçon 3, les résultats de l'entretien 3 montrent que l'activité 2 sur la préparation langagière de la bande annonce est celle qui enregistre le plus d'occurrences (4 sur 32, 13 %) ; l'activité 3 portant sur la préparation des éléments formels de la bande annonce comptabilise deux fois moins d'occurrences que l'activité précédente (2,6 %) ; quant à l'activité 1 préparant les apprenants aux éléments formels de la bande annonce, elle enregistre 1 occurrence (3 %).

Paola est la participante qui enregistre le taux le plus élevé relatif au résultat portant sur le niveau réflexif *Toute la leçon*. En effet, lors du 1er entretien, ce taux s'élève à 84 % (27 occurrences sur 32). Ce taux s'abaisse à 69 % (22 occurrences sur 32) pour le 2ème entretien et remonte à 71 % (27 occurrences sur 38) pour le 3ème entretien. Bien que ce taux fluctue en fonction des leçons, il reste le plus élevé par rapport aux résultats relatifs aux activités individuelles.

Pour l'entretien 1, l'activité 4, portant sur la réalisation de la tâche d'écriture d'un article de journal, est l'activité individuelle qui se démarque le plus du point de vue quantitatif puisque ses résultats sont trois fois plus nombreux (3 occurrences, 9 %) que ceux de l'activité 2 (réactivation du contenu du chapitre lu au moyen d'une image) et l'activité 3 relative à la correction des devoirs (1 occurrence chacune, 3 %). L'activité 1, concernant la réactivation des critères d'un article de journal, ne fait pas directement partie de la réflexion de Paola.

Pour l'entretien 2, l'activité 1 portant sur la préparation relative aux caractéristiques d'une bande dessinée ainsi que l'activité 2, relative à la réalisation de la tâche de transposition d'un chapitre du corpus littéraire sous forme d'une planche d'une bande dessinée, comptabilisent le même nombre d'occurrences (5 chacune sur 32, 16 %).

Quant à l'entretien 3, pratiquement un quart des résultats concernent l'activité 2 relative à la réalisation du jeu de rôle sur les émotions (9 occurrences sur 38, 24 %). L'activité 1 concernant la préparation de la tâche par la description d'une photo représente 5 % (2 occurrences) des résultats. Quant à l'activité portant sur la communication des devoirs de lecture, elle ne fait pas partie de la réflexion de Paola.

En ce qui concerne les résultats de Sonia, ceux de son premier entretien montrent qu'au-delà de la majorité des occurrences pour le niveau réflexif *Toute la leçon* (17 occurrences sur 28, 61 %), l'activité 1 portant sur la préparation de la mise en scène des passages littéraires enregistre 32 % des occurrences (9). Quant aux activités 2, relative à la présentation de la tâche de mise en scène, et 3, au sujet de la correction des questions posées par Sonia sur l'extrait littéraire, elles ne sont représentées que par une occurrence chacune (4 %).

Pour l'entretien 2, le niveau réflexif *Toute la leçon* comptabilise le troisième taux le plus élevé de tous les entretiens des participantes (72 %, 21 occurrences sur 29) ; pour l'activité 1 portant sur la préparation de la tâche d'évaluation au moyen de quatre questions sur la thématique *collocation*, le taux s'élève à 24 % (7 occurrences) ; pour l'activité 2 relative à la tâche d'évaluation du meilleur texte sous forme de concours littéraire, il se monte à 3 % (1 occurrence) et représente le taux le plus bas.

Concernant le 3ème entretien, les résultats indiquent autant d'occurrences pour le niveau réflexif *Toute la leçon* (19 occurrences sur 38, 50 %) que la somme des niveaux réflexifs relatives aux différentes activités (7 + 9 + 3, 50 %). L'activité 2, portant sur la lecture d'un article de journal, représente près d'un quart des résultats (24 %, 9 occurrences) ; l'activité 1 relative à la réactivation du contenu du passage du corpus littéraire lu en devoir, comptabilise près d'un cinquième des résultats (18 %, 7 occurrences) ; l'activité 4 au sujet de la communication du devoir, enregistre 8 % (3 occurrences) des résultats. Quant à l'activité 3, portant sur le bilan d'apprentissage de la leçon, Sonia ne l'a pas directement prise en compte dans sa réflexion.

22.2.3 Le contenu thématique de réflexion

Le tableau 22.11 présente le contenu de la réflexion des participantes en lien avec les catégories thématiques du dispositif d'accompagnement[175].

[175] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins deux pour cent dans certaines catégories et totaux.

Table 22.11. Résultats de la signification réflexive, contenus réflexifs

Contenus réflexifs	Gesa					Nina					Paola					Sonia						
Entretien	E1	E2	E3	Total	%	E1	E2	E3	Total	%	E1	E2	E3	Total	%	E1	E2	E3	Total	%	Total	%
Choix du texte	2	6		8	6%	6			6	6%	1			1	1%	5			5	5%	20	5%
Compétences littéraires	2	5	6	13	9%	2	5	3	10	10%	2	3	2	7	7%	5	7	4	16	17%	46	11%
Intentions de lecture					0%	2			2	2%	1	2		3	3%					0%	5	1%
Méthodes	13	8	22	43	30%	7	13	8	28	29%	16	7	16	39	38%	4	9	8	21	22%	131	30%
3 phases	3	1	2	6	4%		3		3	3%	2	7		9	9%	2		4	6	6%	24	6%
Formes sociales de travail	5	2	10	17	12%	2	5	2	9	9%	1	3	7	11	11%	3	1	7	11	12%	48	11%
Rôles de l'enseignant	7	6		13	9%	1	2	6	9	9%	1	1	2	4	4%	3	1	3	7	7%	33	8%
Rôle des apprenants	9	3	8	20	14%	2	3	4	9	9%	1	1	4	6	6%	2	6	4	12	13%	47	11%
Autres	5	4	12	21	15%	8	3	9	20	21%	7	8	7	22	22%	4	5	8	17	18%	80	18%
Total	46	35	60	141	100%	30	34	32	96	100%	32	32	38	102	100%	28	29	38	95	100%	434	100%

La répartition des résultats indique que près d'un tiers des 434 occurrences enregistrées sont répertoriées dans la catégorie *Méthodes* (131, 30 %). En outre, avec la catégorie *Autres*, la deuxième plus représentée (80 occurrences, 18 %), elles représentent près de la moitié de la signification réflexive thématique des participantes (211 occurrences, 48 %).

En troisième position, avec 11 % des occurrences chacune et comptabilisant au total un tiers des résultats, suivent les catégories *Formes sociales de travail* (48 occurrences), *Rôles des apprenants* (47 occurrences) et *Compétences littéraires* (46 occurrences).

Nous notons qu'à elles cinq, ces catégories représentent 81 % de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA des participantes.

Les quatre dernières catégories représentent un cinquième des occurrences totales (82, 20 %) : *Rôles de l'enseignant* (33, 8 %), *3 phases* (24, 6 %), *Choix du texte* (20, 5 %) et *Intentions de lecture* (5, 1 %). Il est à relever que pour la dernière catégorie répertoriée, *Intentions de lecture*, seules Nina (entretien 1) et Paola (entretiens 1 et 2) l'ont prise en considération. De plus, pour l'avant-dernière catégorie représentée, *Choix du texte*, elle n'a pas fait partie de la signification réflexive des participantes pour leurs deux derniers entretiens, à l'exception du 2ème entretien de Gesa. Pour la catégorie *3 phases*, elle est absente des éléments significatifs de l'agir littéraire de quatre entretiens (1er et 3ème de Nina, 3ème de Paola et 2ème de Sonia). Enfin, Gesa n'a pas tenu compte de la catégorie *Rôles de l'enseignant* lors de son 1er entretien.

Spécifions enfin que les résultats en lien avec les rôles des acteurs correspondant aux catégories *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants* représentent près d'un cinquième de la signification réflexive (80 occurrences, 19 %).

Pour les résultats de Gesa, il est à relever qu'ils se présentent plus ou moins dans la même proportion que les résultats de toutes les participantes confondues. Le premier bloc, composé des deux catégories les plus significatives quantitativement, *Méthodes* (43 occurrences sur 141, 30 %) et *Autres* (21 occurrences, 15 %), représentent près de la moitié des résultats (45 %). Le deuxième bloc représenté par les catégories *Rôles des apprenants* (20 occurrences, 14 %), *Formes sociales de travail* (17 occurrences, 12 %) et *Compétences littéraires* (13 occurrences, 9 %) correspond à environ un tiers des résultats (50 occurrences, 35 %). Quant au dernier bloc constitué des catégories *Rôles de l'enseignant* (13 occur- rences, 9 %), *Choix du texte* 8 occurrences, 6 %), *3 phases* (6 occurrences, 4 %) et *Intentions de lecture* (0 occurrence), il représente quasi un cinquième des résultats (19 %). Précisons que les positions des deux premières catégories de ce bloc sont aussi inversées par rapport aux résultats globaux.

La proportion des rôles des acteurs (*Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*) est quant à elle légèrement supérieure par rapport aux totaux des participantes (19 %) s'élevant à près d'un quart des résultats de Gesa (33 occurrences, 23 %).

Les résultats par entretien montrent que si *Méthodes* est la catégorie la plus représentée à chaque fois, certaines particularités se présentent. Nous faisons ressortir celles qui nous semblent les plus pertinentes par rapport à nos questions de recherche.

Concernant le résultat en lien avec les rôles des acteurs (*Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*), il s'élève à 35 % lors du 1er entretien puis descend à 26 % (entretien 2) jusqu'à atteindre 13 % (entretien 3). Précisons que *Rôles de l'enseignant* (6 occurrences sur 35) est deux fois plus important que *Rôles des apprenants* (3 occurrences) lors de l'entretien 2 et que lors de l'entretien 3, la catégorie *Rôles de l'enseignant* n'est pas représentée.

Si le taux de *Formes sociales de travail* est inférieur à la moyenne de Gesa (12 %) lors des deux premiers entretiens (5 occurrences sur 46, 11 % pour le 1er et 2 occurrences sur 35, 6 % pour le 2ème), il est pratiquement trois fois plus élevé lors de l'entretien 3 (10 occurrences sur 60, 17 %) par rapport au 2ème.

Enfin, si le 3ème entretien fait ressortir que les catégories *Méthodes* (22 occurrences sur 60, 37 %), *Autres* (12 occurrences, 20 %) et *Formes sociales de travail* (10 occurrences, 17 %) représentent trois quarts de la

signification réflexive de l'agir littéraire de Gesa (74 %, 44 occurrences), trois catégories ne font pas partie de cette signification ; il s'agit de *Choix du texte*, *Intentions de lecture* et *Rôles de l'enseignant*.

Les résultats de Nina correspondent également plus ou moins à la même proportion que les résultats globaux des participantes pour les deux premiers groupes : *Méthodes*, *Autres* (50 % *vs* 48 %) pour le premier groupe. *Compétences littéraires*, *Formes sociales de travail*, *Rôles des apprenants* et *Rôles de l'enseignant*[176] (37 % *vs* 33 %) pour le deuxième ; quant au troisième groupe (*3 phases*, *Choix du texte* et *Intentions de lecture*), ses résultats sont inférieurs (11 % *vs* 20 %). *Méthodes* (28 occurrences sur 96, 29 %) et *Autres* (20 occurrences, 21 %) représentent exactement la moitié de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA de Nina avec un taux légèrement plus élevé pour la deuxième catégorie par rapport aux résultats globaux de toutes les participantes (18 %).

Compétences littéraires (10 occurrences, 10 %), *Formes sociales de travail* (9 occurrences, 9 %), *Rôles de l'enseignant* (9 occurrences, 9 %) et *Rôles des apprenants* (9 occurrences, 9 %) représentent un peu plus d'un tiers des résultats de Nina (37 %). Aussi, l'addition des six catégories de ces deux groupes représentent la grande majorité des résultats de la signification réflexive de l'agir littéraire de Nina, s'élevant à 87 %.

De plus, *Choix du texte* (6 occurrences, 6 %), *3 phases* (3 occurrences, 3 %) et *Intentions de lecture* (0 occurrence) ferment la marche du classement et ne représentent plus que 11 % des résultats contre 20 % pour les résultats globaux relatifs à toutes les participantes.

Enfin, les résultats en lien avec le rôle des acteurs (*Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*) (18 occurrences, sur 96, 18 %) sont quasi les mêmes que ceux pour l'ensemble des participantes (80 occurrences sur 434, 19 %) avec une légère hausse pour *Rôles de l'enseignant* (9 % *vs* 8 %) et une légère baisse pour *Rôles des apprenants* (9 % *vs* 11 %).

Concernant les résultats plus spécifiques à chaque entretien, nous constatons que ceux relatifs à *Méthodes* sont les plus significatifs quantitativement pour le 2ème (13 occurrences sur 34, 38 %) et qu'ils sont relégués à la deuxième position (après *Autres*) pour les 1er (7 sur 30 occurrences, 23 %) et 3ème entretiens (8 occurrences sur 32, 25 %).

Quant aux rôles des acteurs (*Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*), les résultats sont inférieurs à la moyenne des trois entretiens

176 Nous précisons que ce deuxième groupe est complété par *Rôles de l'enseignant* par rapport au groupe correspondant aux résultats de toutes les participantes. En effet, le taux correspondant à cette catégorie est plus proche des taux du 2ème groupe.

(9 % pour chaque rôle) pour les deux types d'acteurs et les deux premiers entretiens[177] alors qu'il est supérieur pour le dernier entretien avec 6 occurrences sur 32 (19 %) pour *Rôles de l'enseignant* et 4 occurrences pour *Rôles des apprenants* (13 %).

Pour *Formes sociales de travail*, les résultats montrent que pour le 1er et le 3ème entretien, ils sont inférieurs à la moyenne de Nina et de la moyenne de toutes les participantes avec 2 occurrences sur 30 (7 %) pour le 1er entretien et 2 occurrences sur 34 (6 %) pour le 3ème. Quant au 2ème entretien, il est supérieur à la moyenne de Nina (9 occurrences sur 96, 9 %) et des participantes (48 occurrences sur 434, 11 %) avec 5 occurrences sur 34, 15 %.

Les occurrences relatives à Paola peuvent aussi se diviser en trois ensembles de proportions relativement différentes pour les premier et dernier et relativement équilibrées pour le deuxième ensemble par rapport aux résultats de toutes les participantes. Le premier ensemble est composé des deux mêmes catégories les plus significatives quantitativement *Méthodes* (39 occurrences sur 102, 38 %) et *Autres* (22 occurrences, 22 %). Précisons que leur représentativité est sensi- blement plus importante (60 %) par rapport aux résultats de toutes les participantes (48 %). La proportion du deuxième ensemble est équivalente à celle de toutes les participantes représentant un tiers des réponses (33 %). Il est constitué de *Formes sociales de travail* (11 occurrences, 11 %), *3 phases* (9 occurrences, 9 %), *Compétences littéraires* (7 occurrences, 7 %) et *Rôles des apprenants* (6 occurrences, 6 %). Notons l'apparition de *3 phases* et la relégation de *Rôles de l'enseignant* au dernier ensemble. De plus, les taux relatifs aux *Compétences littéraires* et *Rôles des apprenants* sont inférieurs à la moyenne des participantes. Le dernier ensemble est composé de *Rôles de l'enseignant* (4 occurrences, 4 %), *Intentions de lecture* (3 occurrences, 3 %) et *Choix du texte* (1 occurrence, 1 %) ; sa représentativité (8 %) est largement inférieure à celle des résultats des toutes les participantes (20 %)[178]. Indiquons que la relégation de *Rôles de l'enseignant* à ce sous-ensemble se manifeste par un taux pratiquement deux fois inférieur à celui de l'ensemble des participantes (8 %). Enfin, nous remarquons que

177 Pour le 1er entretien, *Rôle de l'enseignant* comptabilise 1 occurrence sur 8 (3 %) et *Rôles des apprenants* 2 occurrences (7 %). Pour le 2ème entretien, les mêmes catégories enregistrent dans le même ordre 2 occurrences sur 34 (6 %) et 3 occurrences (9 %).

178 Cela s'explique aussi par le fait que pour Paola, ce groupe ne contient plus que trois catégories au lieu de quatre pour ce même groupe relatif à l'ensemble des participantes.

les résultats concernant les rôles des acteurs (*Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*) est quasiment deux fois inférieur (10 %) à celui de toutes les participantes (19 %).

Pour les résultats en lien avec chaque entretien, nous relevons que lors du premier, la signification réflexive de l'agir littéraire de Paola s'explique pour pratiquement trois quarts par les catégories *Méthodes* (16 occurrences sur 32, 50 %) et *Autres* (7 occurrences, 22 %). Deux catégories, *Compétences littéraires* et *3 phases*, représentent 6 % des résultats chacune (2 occurrences) et les cinq dernières (*Choix du texte*, *Intentions de lecture*, *Formes sociales de travail*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*) 3 % chacune (1 occurrence).

Pour le 2ème entretien, c'est *Autres* qui est la plus représentée (8 occurrences sur 32, 25 %), suivie de *Méthodes* et de *3 phases*, toutes deux comptabilisant 7 occurrences chacune (22 %). À elles trois, elles comptent pour plus de deux tiers de la signification réflexive de l'agir littéraire de Paola (23 occurrences, 69 %). *Compétences littéraires* et *Formes sociales de travail* (3 occurrences chacune, 9 %) complètent ce trio de tête dont les résultats s'élèvent avec ces cinq catégories à 88 % (28 occurrences).

Quant au 3ème entretien, *Méthodes* se démarque, comme lors du 1er, en contenant la moitié des réponses (16 occurrences sur 32, 50 %). Avec *3 phases* et *Autres* (7 occurrences chacune, 22 %), la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA de Paola s'élève à 94 % (30 occurrences). *Rôles des apprenants*, en quatrième position, joue un rôle non négligeable par rapport aux deux premiers entretiens puisque son taux s'élève à 13 % (4 occurrences). *Compétences littéraires* et *Rôles de l'enseignant* représentent chacune 6 % (2 occurrences) des résultats. Enfin, spécifions que trois catégories n'enregistrent aucune occurrence : *Choix du texte*, *Intentions de lecture* et *3 phases*.

Pour les résultats de Sonia, il est à noter que l'ordre d'importance quantitative des catégories est le même que celui de toutes les participantes confondues à l'exception de *Rôles des apprenants* et de *Formes de sociales de travail* se situant dans un ordre inversé. En outre, la répartition des résultats peut s'effectuer comme pour les autres participantes, selon trois blocs, mais dont les proportions diffèrent, mettant en avant une répartition plus hétérogène entre les catégories quantitativement plus importantes : le premier, constitué de *Méthodes* (21 occurrences sur 95, 22 %) et *Autres* (17 occurrences, 18 %) représente 40 % des résultats de Sonia. Ce taux est légèrement inférieur à la moyenne de toutes les participantes (48 %) en raison de la baisse enregistrée pour *Méthodes* passant de 30 % pour la moyenne des participantes à 22 % pour Sonia ; le deuxième bloc se caractérise par un taux pratiquement équivalent (42 %,

39 occurrences) et est composé des catégories suivantes : *Compétences littéraires* (16 occurrences sur 95, 17 %), *Rôles des apprenants* (12 occurrences, 13 %) et *Formes sociales* de travail (11 occurrences, 12 %) ; quant au dernier bloc, il se situe dans la même proportion que les résultats globaux de toutes les participantes (20 %) et est constitué des mêmes catégories : *Rôles de l'enseignant* (7 occurrences, 7 %), *3 phases* (6 occurrences, 6 %), *Choix du texte* (5 occurrences, 5 %) et *Intentions de lecture* (0 occurrence) ; ce taux s'élève à 18 % (18 occurrences).

L'importance accordée aux rôles des acteurs (*Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*) correspond à un cinquième des réponses (20 %) et se situe dans la moyenne des participantes (19 %). Il en va de même pour *Formes sociales de travail* enregistrant un taux de 12 % (11 % pour la moyenne des participantes).

Pour les résultats en lien avec chaque entretien, nous constatons que la répartition entre les catégories est relativement équilibrée pour le premier entretien : *Choix du texte* et *Compétences littéraires* (5 occurrences chacune, 18 %) devancent *Méthodes* et *Autres*, comptabilisant 4 occurrences chacune (11 %). Suivent *Formes sociales de travail* et *Rôles de l'enseignant* (3 occurrences chacune, 11 %) puis *3 phases* et *Rôles des apprenants* (2 occurrences chacune, 7 %). Quant à *Intentions de lecture*, elle ne contient pas d'occurrence.

Pour le 2ème entretien, *Méthodes* (9 occurrences sur 29, 31 %) reprend la tête de la catégorie la plus significative quantitativement. Avec *Compétences littéraires* (7 occurrences, 24 %), *Rôles des apprenants* (6 occurrences, 21 %) et *Autres* (5 occurrences, 17 %), elles représentent 93 % (27 occurrences) des résultats. *Formes sociales de travail* et *Rôles de l'enseignant* (1 occurrence chacune, 3 %) complètent ces résultats, alors que trois catégories n'enregistrent aucune occurrence : *Choix du texte*, *Intentions de lecture* et *3 phases*.

Pour le 3ème entretien, *Méthodes* et *Autres* (8 occurrences chacune, 21 %) représentent le duo de tête. *Formes sociales de travail* (7 occurrences, 18 %) complète ces résultats. Si nous cumulons ces trois catégories, elles représentent 60 % des réponses de Sonia. *Compétences littéraires*, *3 phases* et *Rôles des apprenants* enregistrent chacune 4 occurrences (11 %) alors que *Choix du texte* et *Intentions de lectures* sont absentes de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA.

Après avoir présenté tous les résultats issus de nos 12 leçons et 12 entretiens, nous en interprétons un échantillon dans le chapitre suivant.

23 Interprétation des résultats

Le deuxième chapitre de cette partie empirique est consacré à l'interprétation de nos données principales issues du dispositif d'accompagnement. Nous examinons la signification de l'agir littéraire dans la PA de nos quatre participantes Gesa, Nina, Paola et Sonia.

Dans un premier temps, nous nous préoccupons d'interpréter la signification expérimentée relative aux leçons enseignées. Après une brève contextualisation des leçons, nous les examinons selon les huit catégories thématiques issues de nos huit composantes didactiques-méthodologiques.

Dans un deuxième temps, nous interprétons la signification réflexive en lien avec les entretiens qui ont suivi les leçons. Nous procédons à une interprétation en trois temps. Nous nous intéressons en premier lieu à la distribution des types réflexifs selon les questions posées en fonction de l'agir littéraire (actionnel ou traditionnel relevé). En deuxième lieu, nous nous occupons de la distribution des niveaux réflexifs en lien avec les activités des leçons. En dernier lieu, nous nous consacrons à la distribution des contenus réflexifs en lien avec les catégories thématiques.

Nous avertissons qu'en raison des nombreux paramètres analytiques relatifs à la signification expérimentée et réflexive dont les résultats ont été présentés dans le chapitre précédent, nous ne pouvons pas exposer l'interprétation de toutes les données principales. Même si l'entier des données fera partie intégrante de la discussion (*cf.* chap. 24, p. 545), nous nous limitons, dans ce chapitre, à un échantillon. Nous rappelons que nous nous sommes basé sur une analyse horizontale et verticale (Ghiglione et Matalon, 1978) permettant de comparer la distribution d'un thème donné sur l'ensemble des données (synthèse horizontale) ainsi que la distribution de tous les thèmes pour chaque leçon et entretien (synthèse verticale). Nous avons donc privilégié la comparaison des pratiques enseignantes des participantes. Pour ce faire, nous avons décidé de nous appuyer sur leurs pratiques liées au même stade d'apprentissage du paradigme actionnel, soit au début. C'est ainsi que nous avons choisi d'interpréter la première leçon et le premier entretien y relatif des quatre participantes.

23.1 Première leçon de Gesa

Cette section présente l'interprétation des résultats de la première leçon enseignée par Gesa[179]. Nous nous intéressons au premier bloc de la question de recherche, à savoir : comment Gesa met-elle en œuvre les huit composantes opérationnalisées de l'agir littéraire de la PA dans son enseignement-apprentissage de l'objet littéraire ?

Nous exposons les résultats de chaque composante individuellement selon les huit catégories thématiques.

23.1.1 Contextualisation

La leçon a été enseignée le 13 mars 2017 dans une classe de dix-neuf apprenants de première de maturité. Ils lisent le livre « Der Richter und sein Henker » (Dürrenmatt, 2014) sous la direction du PF de Gesa. Rappelons que celle-ci est en stage A. La leçon observée concerne les chapitres onze à douze ; le chapitre treize est donné à lire pour la semaine d'après avec comme tâche de remplir un questionnaire de quatre questions sur ce chapitre. Il s'agit d'un exercice préparatoire pour le test sur le chapitre quatorze, basé sur ce même type de questionnaire. Pour la leçon observée, les apprenants ont dû, en devoir, classer des éléments textuels du chapitre onze dans des catégories concernant le pari entre les deux protagonistes Bärlach et Gastmann (*cf.* annexe I.1, p. 979).

La leçon comporte trois activités distinctes (*cf.* annexe D.1.1, p. 677). La première activité porte sur le chapitre onze et consiste en un travail, par deux, de vérification d'un devoir sur le pari entre Bärlach et Gastmann : classer des éléments du chapitre mis en évidence par Gesa dans des bonnes catégories. Il s'agit de l'activité centrale de la leçon en lien avec les deux objectifs annoncés sur la planification : *Comprendre le pari entre Bärlach et Gastmann, leur approche au crime et en déduire les conséquences pour la suite du livre* et *Comprendre le rapport avec le mal de Gastmann* ; cette activité a duré environ vingt-cinq minutes. Pour la deuxième activité, il s'agit d'un résumé du chapitre douze, dicté par Gesa en deux phrases sans indication d'objectifs ; sa durée a été d'environ onze minutes. Concernant la troisième activité, elle porte sur l'explication du

[179] Pour des raisons d'allègement du texte, lorsque nous citons cette leçon, nous n'indiquons que sa référence sous forme *1FiGe13.3.17*, suivi de la portion temporelle dans laquelle s'inscrit le passage cité. Nous ne répétons pas l'annexe à laquelle renvoie la leçon ; il s'agit toujours de la même : D.1.2, p. 680.

questionnaire à remplir sur le chapitre treize, sans indication d'objectifs ; elle a duré un peu moins de six minutes.

Le début de la leçon a été marqué par un aparté administratif qui a duré un peu plus de quatre minutes.

23.1.2 Signification expérimentée

La figure 23.1, p. 432 présente la distribution des huit catégories thématiques[180]. Elles apparaissent dans le même ordre que dans celui de l'opérationnalisation du cadre théorique en huit composantes didactiques-méthodologiques. En outre, si elles figurent les unes à côté des autres afin d'en avoir une vision synthétique, rappelons qu'elles sont indépendantes.

La catégorie *Choix du texte* ne comporte qu'une seule occurrence puisque le corpus littéraire traité ne concerne pas l'une ou l'autre des activités mais toute la leçon.

C'est le même principe pour les niveaux de l'*annonce* et de la *forme* de l'objectif de la catégorie *Compétences littéraires*. En effet, ces derniers concernent toute la leçon. Pour le niveau *dimensions*, ce sont trois occurrences qui ont été codées selon les trois activités proposées.

Il en va de même pour les catégories *Intentions de lecture* et *3 phases* ainsi que pour la sous-catégorie *Orientation de la tâche* de la catégorie *Méthodes* qui ont été codées selon les trois activités proposées par Nina.

Pour toutes les autres sous-catégories de la catégorie *Méthodes* (*Entrée* et *Logiques documentaires*), elles sont en lien avec l'objectif général de la leçon et ne concernent pas une activité en particulier mais la leçon dans son ensemble.

Quant aux trois dernières catégories (*Formes sociales de travail*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles de l'apprenant*), les occurrences sont plus nombreuses, étant donné qu'elles correspondent aux moments de la leçon relatifs à l'énonciation des consignes, la préparation, la réalisation et la rétroaction des activités. Elles comptabilisent un total de huit occurrences. Ajoutons que ces trois dernières catégories comportent toutes trois le même nombre d'occurrences, puisqu'elles sont en lien direct les unes avec les autres. En effet, chaque moment correspond à une certaine forme de travail pour laquelle les apprenants et Nina jouent un rôle spécifique.

---

180 Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

Pour ne pas surcharger la lecture de la figure 23.1, p. 432, nous ne l'avons pas affinée au niveau de chaque activité de la leçon. Par contre, nous prenons en considération l'interprétation des résultats au niveau des activités dans le commentaire qui suit concernant l'interprétation de chaque catégorie.

Le choix du texte

Le choix du texte est imposé (1 occurrence, 100 %) par le PF de Gesa. Cela s'explique par le fait qu'elle est en stage A et qu'elle enseigne dans les classes de son PF. Elle n'a donc aucune influence sur le choix du texte. De plus, elle a dû s'aligner sur le programme de son PF et traiter les chapitres y relatifs.

Les compétences littéraires

L'objectif, sous forme d'annonce du programme de la leçon (1 occurrence, 100 %), a été formulé en début de la leçon (1 occurrences, 100 %) : « Erst mal, wir machen also eine erste Stunde Literatur. Wir arbeiten weiter mit *Der Richter und sein Henker* » (annexe D.1.2, p. 680, 0:51–0:56). Le fait d'annoncer l'objectif en début de leçon répond à la PA et va dans le sens de notre proposition de démarche méthodologique. Toutefois, le contenu de l'énonciation n'est pas en lien avec le développement d'une compétence littéraire puisqu'il ne contient aucune dimension de la compétence littéraire. La formulation *wir machen also eine erste Stunde Literatur* correspond au cours de littérature dans la PT : c'est l'objet littéraire qui est au centre de l'intention didactique contrairement au paradigme actionnel qui définit l'apprentissage à partir des besoins et attentes du sujet-lecteur. Le focus sur l'objet littéraire est aussi renforcé par « Wir arbeiten weiter mit *Der Richter und sein Henker* » où Gesa thématise explicitement une entrée de la leçon par le texte comme dans la PT et non pas par une tâche comme dans la PA. Ajoutons que la formulation des deux objectifs de la leçon sur la planification de Gesa (*1. Comprendre le pari entre Bärlach et Gastmann, leur approche au crime et en déduire les conséquences pour la suite du livre. 2. Comprendre le rapport avec le mal de Gastmann*) appuie la centration de l'enseignement-apprentissage sur l'objet littéraire. En effet, le verbe mentaliste *comprendre* ne tient pas compte de l'activité lectorale concrète du sujet lecteur pour ne focaliser que sur l'objet littéraire.

Concernant le niveau des dimensions de la compétence littéraire, les deux dernières activités concernent uniquement une dimension textuelle (2 occurrences, 66 %) et la première trois dimensions (1 occurrence, 33 %) : personnelle, textuelle et collaborative.

La première activité, centrale, traite premièrement de la double dimension *sujet et texte* (Diehr et Surkamp, 2015), de la compétence littéraire : *comprendre le contenu d'un texte*, *faire des inférences* (dimension textuelle) et *développer son attitude réceptive de la littérature*, *développer de l'empathie et de la sensibilité envers les personnages* (dimension personnelle). Deuxièmement, elle favorise le développement de la compétence collaborative au moyen du travail par pair : « [a]lso versuchen Sie [par deux] zuzuordnen, was ist die These, die Begründung, der Beweis (.) von jedem (.) von Bärlach und von Gastmann. Ja? Ordnen Sie das nochmals und kontrollieren Sie. (..) Vielleicht müssen Sie Ihr Buch nehmen, das hilft Ihnen » (1FiGE13.3.17, 08:21–10:10).

Les apprenants doivent donc construire le sens *signifié* (Besse, 1988) du corpus littéraire (dimension textuelle) en coopération, ce qui favorise la dimension collaborative et personnelle par la justification de leurs choix dans la catégorisation des éléments demandés.

Quant aux deux autres activités, elles sont centrées sur la dimension textuelle et s'intègrent dans le paradigme traditionnel de l'agir littéraire. Pour la deuxième activité, il s'agit en effet d'une transmission du savoir comme dans l'agir littéraire dans la MGT : sans être impliqué dans la construction d'un quelconque sens, les apprenants doivent saisir le sens du chapitre qui leur est dicté en notant dans leur livre ce que leur dit Gesa : « Ok, dann möchte ich gerne das nächste Kapitel überspringen und Ihnen nur kurz eine Zusammenfassung geben. Notieren Sie sich vielleicht die Zusammenfassung oben im Buch. Ich habe sie oben notiert » (1FiGe3.3.17, 29:53–30:29).

En ce qui concerne la troisième activité, le questionnaire évalue la lecture en profondeur mais aucun processus d'apprentissage ne la soutient. Elle correspond typiquement à ce que nous avons nommé *phase d'apprentissage-évaluation*, propre à l'agir littéraire dans la PT :

> Und wir lesen weiter auf der Seite 76. Bitte machen Sie sich Notizen im Buch, weil ich werd' Ihnen nochmals einen 3-Punkte-Test als Hausaufgabe als Übung mitgeben. Als Training. Ja? Weil Sie bald am 30. einen Test machen werden. Und es ist schon zu knapp. (1FiGe3.3.17, 41:10–43:59)

Il s'agit d'un entrainement du futur test en s'appropriant sa forme, sans tenir compte du processus d'appropriation du sens de la lecture.

Les intentions de lecture

En ce qui concerne les intentions de lecture, les deux premières activités n'en contiennent pas (2 occurrences, 66 %) ; seule la troisième activité en lien avec le chapitre treize à lire en contient implicitement une ; il s'agit d'une

compréhension de 3 niveaux (1 occurrence, 33 %), sélective, détaillée et implicite relevant de la compréhension du sens *signifié* (Besse, 1988). Ce sont en effet quatre questions (*cf.* annexe I.1, p. 979) qui sont à répondre en devoir représentant en cela l'intention de lecture implicite. Ce type d'activité est en adéquation avec le paradigme traditionnel de l'agir littéraire et les pratiques des gymnases vaudois où il s'agit de traiter le corpus littéraire en répondant à des questions uniquement en lien avec la dimension textuelle : « [g]enau, werden Sie einen 3-Punkte-Test lösen. Also lesen Sie bitte das Kapitel 14 zu Hause und versuchen Sie das [les quatre questions] zu lösen. Wir besprechen den Test nächstes Mal » (1FiGe13.3.17, 41:10–43:59).

Cet extrait montre clairement l'intention de lecture qui est de lire le chapitre 14 afin de répondre par écrit aux questions posées par Gesa, focalisant ainsi sur la dimension textuelle dans une logique *document*. En effet, l'intention didactique s'effectue à partir du corpus littéraire qu'il s'agit de s'approprier grâce aux questions posées. À la suite de cela, les apprenants devront parler (*besprechen*) du texte, sans savoir sur quoi portera la discussion. Comme dans la MA, c'est le corpus littéraire qui est au centre de l'agir littéraire : par son traitement en profondeur (dimension exclusivement textuelle), les apprenants doivent s'approprier le sens construit par l'auteur.

Pour les deux autres activités, même si elles se situent après la lecture (activité 1) ou après le résumé sous forme de dictée de Gesa (activité 2), elles ne se basent pas sur une lecture orientée mais représentent des activités d'évaluation de la lecture. En effet, il s'agit de tester la compréhension des apprenants par des questions fermées centrées sur la réception de la lecture de Gesa : pour la première activité, il s'agit de catégoriser des éléments qu'elle a relevés. Pour la deuxième, les apprenants doivent répondre oralement à ses questions.

En somme, les activités sont indépendantes les unes des autres ; elles ne sont pas reliées par un fil conducteur exprimé par un objectif d'apprentissage. De plus, l'intention de lecture de l'activité 3 est orientée vers le sens *signifié* du texte à déchiffrer et non pas vers une tâche à réaliser.

Les méthodes

Concernant les méthodes, nous avons vu ci-dessus que la leçon se caractérise par une entrée didactique non pas par une tâche mais *par les documents* (Puren, 2001). Il s'agit en effet d'une lecture chronologique suivie selon le plan hebdomadaire et de réponses à des questions sur le corpus littéraire au moyen d'un questionnaire. Alors que la leçon se situe clairement au niveau de la réception du corpus littéraire (pré-tâche), aucune situation-problème

(Dufays, 2011) n'est visée. La leçon se situe dans une logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) dans le sens où il s'agit de traiter le corpus littéraire chapitre après chapitre en détails en demandant aux apprenants d'extraire le plus d'informations sélectives et détaillées. C'est le sens *signifié* (Besse, 1988) qui est au centre de l'intention didactique.

Quant aux trois activités, elles ont chacune une orientation (Puren, 2006a, 2016a) différente. La première vise une orientation *processus* (33 %). Les apprenants sont invités à partager leur raisonnement et leur façon de procéder (stratégies) quant au devoir qu'ils ont réalisé. C'est le niveau méta-cognitif qui est au centre de cette activité. L'extrait ci-dessous relève, lors de la mise en commun, le questionnement méta-cognitif permettant la co-construction, entre les apprenants et Gesa, du contexte du pari entre Bärlach et Gastmann. Cela s'effectue sur la base de la réponse de A2 d'un élément (*Bärlachs These*) qu'il a catégorisé :

> A2, was haben Sie als Bärlachs These? Welche These hat Bärlach? (A2 lit l'élément : Man kann jedes Verbrechen lösen, aufklären) Genau (Gesa place l'étiquette correctement sur le rétroprojecteur). Genau, das ist seine These. Wo sagt der das? Wissen Sie noch in welchem Kontext er das sagte? (A2 dit : euh) Wo war Bärlach, als er das sagte? (A2 dit : je sais pas, je sais plus. L1 lève la main). L1? (L1 : in Istanbul) Genau, genau. Und wer war dann noch? (M dit : euh Gastmann) Genau. Und wo waren Sie in Istanbul? Wer erinnert sich? Erinnern Sie sich noch, wo sie da waren? (En pointant L1) Wo haben sie gewettet? (E1, le voisin de L1, lève la main, Gesa lui donne la parole en le pointant) E1? (E1 répond : in ein Pub) Genau, in einer Bar. (Gesa sourit) Genau, Pub ist es Englisch. In der Türkei gibt es Pubs? (E1 dit : Euh, nein des bars) Genau, eine Bar, M-hm oder einen Kaffee. Gut. (1FiGe13.3.17, 17:23–26:16)

Pour la deuxième activité, elle est centrée *communication* (33 %) par le nombre de questions posées aux apprenants. Ceux-ci sont invités à s'exprimer sur leurs connaissances en répondant aux questions de Gesa. Le passage suivant relève quelques-unes des questions de Gesa incitant les apprenants à communiquer sur leurs connaissances du corpus littéraire :

> [W] arum ist es wichtig, dass […], Bärlach nicht auf diese Befragung von Gastmann insistiert? Wer wollte Gastmann befragen oder nicht befragen? Was war das Problem? Was war das Problem mit der Befragung von Gastmann? […]. Wer wollte keine Fragen an Gastmann? […] wer ist von Schwendi nochmal? […] Mit wem hat von Schwendi gesprochen? Mit wem hat von Schwendi gesprochen? Und was war da das Problem euh mit Lutz noch? […] Wie ist Lutz nochmal? […] (1FiGe13.3.17, 32:58–36:40)

Enfin, la dernière activité concernant les quatre questions à répondre en devoir pour la semaine d'après, correspond à une orientation *procédure* (33 %), puisqu'il s'agit d'une tâche partielle (Puren, 2016a) relative à la

compréhension d'un chapitre qui s'intègre dans la tâche de compréhension de l'entier du corpus littéraire à l'issue de la lecture du livre.

Les trois orientations différentes des activités offrent l'avantage de faire varier et de rythmer l'apprentissage littéraire des apprenants indifféremment du type d'activité proposée.

Il ressort de cette façon de traiter le corpus littéraire une démarche reprenant certaines caractéristiques de l'approche globaliste (Beacco, 2007) s'inscrivant dans la PT. En effet, sur la base d'une lecture individuelle avec un questionnaire à l'appui, il est question de discuter collectivement de deux chapitres de lecture.

Les trois phases

Les deux premières activités sont réalisées après la lecture (66 %). Nous constatons la direction actionnelle que de vouloir impliquer les apprenants dans des activités après la phase de réception du corpus littéraire. La première activité implique en effet un travail collaboratif, par le travail en binôme, sur le partage de compréhension de par son orientation *processus*.

Quant à la deuxième activité, elle porte sur des questions orales du sens *littéral* et *signifié* (Besse, 1988) des chapitres précédemment lus après que Gesa a dicté un résumé d'un chapitre. Cette façon de procéder relève d'une pratique typique de l'agir littéraire dans la MA où l'enseignante se définit par son rôle de questionneuse et les apprenants par leur rôle de répondeur.

Concernant la troisième activité, elle est à réaliser pendant la phase de lecture (33 %) comme devoir à la maison. Elle représente l'activité par excellence de l'agir littéraire dans la PT. Il s'agit du questionnaire basé exclusivement sur la compréhension du sens *littéral* et *signifié* sans prendre en considération la réception du corpus littéraire par les apprenants représenté par le sens *évoqué* (Besse, 1988).

Les formes sociales de travail

La figure 23.1, p. 432 indique que la forme frontale est celle qui est la plus représentée (5 occurrences, 63 %) de toutes les formes travaillées durant la leçon. Cela s'explique par l'annonce de l'objectif, l'énonciation des consignes pour chaque activité ainsi que de la dictée de l'activité 2.

Gesa a consacré un peu plus de douze minutes pour cette forme de travail dont plus de six pour l'énonciation de la consigne relative à la dernière activité.

Nous relevons une occurrence (14 %) de la forme de travail par pair qui a été observé lors de l'activité centrale, la première. Elle est la seule forme collaborative de la leçon.

La dernière forme de travail, collective, a été observée à deux reprises (25 %), lors des mises en commun des deux premières activités. Ce sont environ vingt-minutes de la leçon qui y ont été consacrées.

Nous pouvons constater une certaine variation des formes de travail durant la leçon ainsi qu'une forme collaborative qui sont en adéquation avec la PA. Toutefois, la seule forme collaborative est celle du travail en binôme et n'a duré que sept minutes pendant lesquelles tous les apprenants étaient actifs. Quant à la forme collective, elle se caractérise par une classe en plénière qui échange sous forme d'interactions et sous l'autorité de Gesa, ce que Schramm (2010) appelle un *Unterrichtsgespräch*. En outre, le questionnement oral pris en charge par Gesa relève de l'explication de texte orale privilégiée dans la MA. Nous avons constaté que tous les apprenants n'étaient pas actifs lors de cette phase et qu'il s'agissait souvent des mêmes qui prenaient la parole si celle-ci n'était pas distribuée par Gesa. De plus, la longueur des mises en commun (12 minutes pour la première activité et 9 minutes pour la deuxième) a été marquée par un nombre important d'interventions de Gesa que ce soit par ses questions, reformulations ou demandes de traductions de vocabulaire dans ses questions, ce qui a parfois fait perdre le rôle d'échanges de cette forme de travail pour la rendre frontale. D'ailleurs, si la forme frontale à proprement parlé, était la forme de communication du programme en début de leçon et lors de l'explication des consignes, elle avait tendance à se confondre avec la forme collective lors des mises en commun. Effectivement, Gesa prenait la parole la majeure partie du temps et allait parfois même jusqu'à poser les questions et donner les réponses.

Enfin, c'est toujours la forme frontale, caractérisée par l'explication de la consigne du devoir (activité 3), qui clôt la leçon.

Rôles de l'enseignant

Le rôle le plus représenté quantitativement est celui de donneur de consignes (3 occurrences, 38 %) qui a été observé lors de chaque activité. Nous avons enregistré une durée totale de douze minutes pour ce rôle, dont six pour l'explication de la dernière activité à faire à la maison.

Se place en deuxième position le rôle de questionneur (2 occurrences, 25 %) endossé lors de la mise en commun des deux premières activités. Ce rôle est toutefois celui qui a été endossé le plus longtemps (environ vingt-et-une minutes).

Nous relevons aussi une occurrence du rôle de *communicateur* (13 %) lors de l'annonce du programme en début de leçon.

Le rôle de *facilitateur* a été observé une fois (13 %) lors de la première activité et a duré environ sept minutes : (Gesa se dirige vers un A derrière le groupe qui lève la main depuis un moment) Ja, L1. (L1 demande :

> was bedeutet *bis jetzt galt*? – en se référant à un élément) Das haben wir letztes Mal besprochen, das ist bis jetzt, valide, bis heute, was war bis jetzt, bis heute valide. Ja? (L1. : ah ok, d'accord) (Gesa se dirige vers un autre groupe, observe le travail) Jetzt müssen Sie die These formulieren. Und dann die Begründung. Das ist der zweite Schritt. (Gesa observe le travail. P1, d'un autre groupe, demande : was ist euh gesiegt?) Gewinnen. (.) Haben wir letztes Mal gesagt, P1 (P1 dit : yes but aber ich habe nicht euh antwortet) Schreiben Sie sich die Wörter auf, die neuen, ja? (A répond : Ok, ja. Gesa se dirige vers un autre groupe et écoute ce qu'une A dit, mais cela est inaudible pour le transcripteur) M-hm, das sind die Thesen. Genau. (.) Dann die Begründung. (A dit : ah, ok, du coup, c'est tout décalé) Genau, genau. Ok, aber die ersten beiden Schritte sind gut. (A dit : ok) M-hm.(Gesa observe le travail) Vielleicht ordnen Sie's auch so zuerst die These, dann die Begründung, der Beweis und bis jetzt war valide. (A dit : ok) Ok? (E se dirige vers un autre groupe devant la classe) Sieht gut aus. (A dit : ah, je suis encore en train de mettre dans l'ordre) M-hm. Die ersten beiden bin ich einverstanden. (A dit : ok). (1FiJe13.3.17, 10:10–17:22)

Nous relevons dans cet extrait la posture accompagnatrice soutenant les processus d'apprentissage (Morel, 2014) de Gesa qui circule dans le groupe-classe en répondant aux questions des apprenants. Elle les motive aussi en validant les résultats. Enfin, elle les guide lorsque les réponses ne sont pas correctes par rapport au sens littéral du texte.

Nous notons également que le rôle de transmetteur a été endossé une fois (13 %) lors de la dictée du résumé (2ème activité) :

> Haben alle was zum Schreiben? Nehmen Sie also alle einen Stift bitte. Einen Bleistift oder einen Kugelschreiber. Und ich gebe Ihnen die Zusammenfassung und dann arbeiten wir mit dem nächsten Kapitel weiter. (1FiGe13.3.17, 30:30–32:58)

Le guidage (Cuq et Gruca, 2017) se manifeste par deux positions distinctes. La première est celle de Gesa qui suscite une *activité lectorale* chez ses apprenants (Bemporad, 2019) en les laissant reconstituer les éléments du chapitre onze (1ère activité) et en interagissant avec eux lors des phases de mise en commun ; cela s'apparente à la PA de l'agir littéraire. La deuxième est celle d'une position d'experte (De Beaudrap *et al.*, 2004), centrée sur l'objet texte (Bemporad, 2019) soucieuse de transmettre des savoirs ; cela s'apparente dans ce cas plutôt à la PT de l'agir littéraire.

Rôles des apprenants

Le rôle le plus souvent représenté est celui de récepteur (4 occurrences, 50 %) lors de l'annonce de la thématique en début de leçon et lors de l'énonciation des consignes. C'est durant plus de douze minutes que les apprenants ont écouté passivement sans consigne d'écoute.

Lors des deux phases de mise en commun, nous avons observé le rôle de répondeur des apprenants (2 occurrences, 25 %) qui se marque par une posture active de certains prenant part aux échanges avec Gesa.

Le rôle le plus actif est observé lors de la réalisation de la première activité où les apprenants se caractérisent par une posture de créateurs (1 occurrence, 13 %) dans le sens où ils ont une marge de manœuvre dans la réalisation de l'activité. Ils doivent en effet discuter, échanger avec leur binôme. Leur rôle se focalise sur leur activité en tant que sujet-lecteur qui tente de donner du sens au texte et agissent comme des coproducteurs (Koppensteiner, 2002) ou co-auteurs (Kast, 1984 ; Spinner, 1987) de sens.

En contrepartie, nous relevons une fois le rôle de preneur de notes (1 occurrence, (13 %) imposé lorsqu'il leur est demandé d'écrire le résumé dicté. Les apprenants sont, durant cette dictée d'une trentaine de secondes, non intégrés dans la construction du sens du corpus littéraire : le sens du texte leur est transmis comme un savoir littéraire à s'approprier par une écoute attentive.

Nous pouvons déduire, de ce qui précède, une posture marquée le plus souvent par une certaine passivité dans le rôle des apprenants durant cette première leçon. Ce n'est véritablement que dans le travail par pair où ils endossent le rôle de créateur que les apprenants ont tous une posture impliquée. Lors des phases de mise en commun, si le rôle de répondeur leur est octroyé, nous avons vu que ce ne sont pas tous les apprenants qui se manifestent dans les réponses mais souvent les mêmes volontaires.

23.1.3 Synthèse de la signification expérimentée de Gesa

L'analyse des 8 catégories nous conduit aux considérations suivantes concernant la mise en œuvre de l'agir littéraire dans la PA de Gesa :

Premièrement, l'entrée didactique se réalise par le corpus littéraire, *Der Richter und sein Henker* et non par une tâche développant une compétence littéraire. Ce choix est en partie dicté par les contraintes en lien avec le stage A de Gesa. En effet, elle n'enseigne que quelques heures dans

cette classe qui est sous la responsabilité de son PF. Rappelons aussi que l'*entrée par les documents* (Puren, 2001) est caractéristique du paysage des gymnases vaudois. Elle a donc dû intégrer ses choix didactiques au programme imposé par son PF : l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire suit la progression chronologique du texte. Chaque semaine, un chapitre du livre est analysé sur la base d'un questionnaire de trois ou quatre questions sélectives, détaillées et implicites sur le sens *signifié* (Besse, 1988). Cela n'a pas pour fonction de soutenir les processus de lecture des apprenants mais d'évaluer leur compréhension.

Gesa a toutefois souhaité dans un premier temps (activité 1) soutenir leur compréhension en revenant sur un chapitre qui a été lu et traité en classe auparavant. Pour ce faire, la première activité met en avant plusieurs dimensions de la compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015 ; Cicurel, 1991) : personnelle, textuelle et collaborative. En outre, l'orientation *processus* (Puren, 2016a) de cette activité à l'aide d'une forme de travail collaborative permet de centrer l'apprentissage sur les sujets-apprenants. Ils peuvent en effet échanger leur processus de compréhension par la métacognition.

Quant aux deux autres activités, elles s'appuient sur un agir littéraire dans la PT où la dimension du sujet est occultée par la dimension textuelle. Le sens *signifié* (Besse, 1988) est le seul pris en considération. En outre, il n'y a pas une réelle phase d'apprentissage qui se distingue de la phase d'évaluation puisqu'il s'agit de communiquer sur ses connaissances de lecture du texte (deuxième activité) et de répondre à des questions de compréhension de texte (troisième activité). Il n'est nullement question de traiter les chapitres en fonction d'une intention didactique explicitée. D'ailleurs, selon les objectifs formulés par Gesa, ils ne concernent que la première activité.

Deuxièmement, et conséquence de la première considération, la leçon suit une logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) : c'est uniquement dans le corpus littéraire, véhicule de la langue et de la culture étrangère (Puren, 2012d) que le sens est à déchiffrer ; l'exploitation en profondeur par de nombreuses activités permettent d'accéder à ce sens (Puren, 2006b). Les trois activités sont ainsi au service du sens *signifié* ne laissant que peu de place au sens *évoqué* lors de la première activité. Les apprenants sont ainsi invités à relever ce que le texte et l'auteur disent mais pas ce que le texte leur évoque (Besse, 1988). Dans ce sens, l'agir littéraire vise la composante *métaculturelle* de la compétence culturelle (Puren, 2014b, 2016c) au travers de développement de connaissances issues uniquement à partir du corpus littéraire.

Troisièmement, la forme frontale tente à prendre le dessus sur la forme collective par une centration sur la parole de Gesa lors des corrections en collectif. Cela se traduit par un enseignement-apprentissage essentiellement centré sur la parole de l'enseignante transmettant la signification du corpus littéraire à des apprenants passifs qui ont pour mission de s'approprier les savoirs transmis.

Nous pouvons conclure que la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA de Gesa s'exprime de la façon suivante : la première activité, centrale, se caractérise par un traitement didactique-méthodologique répondant à certaines composantes de la PA (triple dimension de la compétence littéraire, travail collaboratif, un rôle de facilitatrice de Gesa et des apprenants impliqués à certains moments). Toutefois, la leçon est marquée par l'absence d'un objec-tif général visant à développer la compétence littéraire des apprenants. La leçon ne propose pas de tâche complexe (Dufays, 2011) articulant les activités langagières de communication dans une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001). Il s'agit plutôt de traiter le sens *signifié* de deux chapitres, indépendamment l'un de l'autre, dans un enchaînement d'activités centrées sur le corpus littéraire au détriment d'une réelle tâche répondant à une démarche globaliste (Beacco, 2007). Si l'activité 1 implique les apprenants dans un travail collaboratif, les deux autres relèvent plutôt d'un agir littéraire dans la PT.

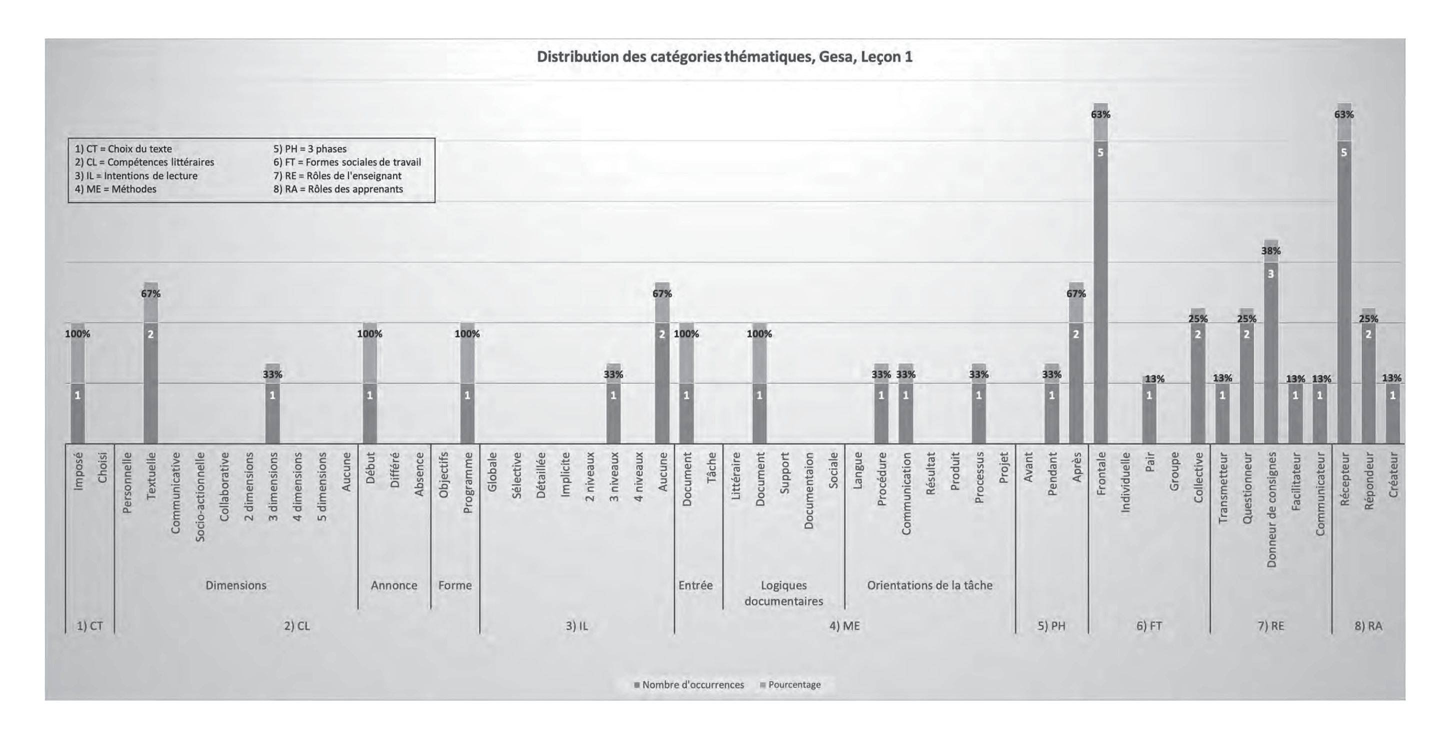


Figure 23.1. Distribution des catégories thématiques de la leçon 1 de Gesa

23.2 Premier entretien de Gesa

Cette section est consacrée à la présentation et l'interprétation des résultats du premier entretien de Gesa en lien avec sa première leçon enseignée[181]. Notre intérêt porte sur le deuxième bloc de la question de recherche, soit sur la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA.

Nous procédons à une analyse de la réflexion de Gesa sur sa première leçon en trois temps. Nous présentons en premier lieu la distribution des types réflexifs selon les questions posées en fonction de l'agir littéraire (actionnel ou traditionnel relevé) (*cf.* table 23.1, p. 434). En deuxième lieu, nous exposons la distribution des niveaux réflexifs en fonction du niveau structurel d'analyse (activité *vs* leçon dans son ensemble) (*cf.* table 23.2, p. 436). En dernier lieu, nous analysons la distribution des contenus réflexifs en lien avec les catégories thématiques (*cf.* table 23.3, p. 439).

L'enregistrement de l'entretien s'est déroulé dans notre bureau de la HEP Vaud le 29 mars 2017, 15 jours après le déroulement de la leçon y relative. Il a duré un peu plus de 46 minutes.

23.2.1 Signification par types réflexifs

Quels sont les types réflexifs relevés ? Quel agir littéraire (actionnel *vs* traditionnel) concernent-ils ? Afin de répondre à ces questions, nous nous intéressons ici à la distribution des réponses de Gesa durant l'entretien.

Nous avons relevé 46 occurrences concernant la signification réflexive de l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire de Gesa. Le tableau 23.1 présente la distribution des occurrences selon les catégories de questions posées en comparant les réponses données pour la PA et la PT. Les réponses par catégories de questions en fonction du type d'agir littéraire permettent d'obtenir l'inventaire des différents éléments réflexifs relevés dans chaque perspective de l'agir littéraire.

[181] Pour des raisons d'allègement du texte, lorsque nous citons cet entretien, nous n'indiquons que sa référence sous forme *1EnGe29.3.17, Q, suivi du numéro de la question*. Nous ne répétons pas l'annexe à laquelle renvoie l'entretien ; il s'agit toujours de la même : annexe G.1.1, p. 797.

Table 23.1. Premier entretien de Gesa, distribution des réponses par types réflexifs

Types réflexifs	**Perspective actionnelle**		**Perspective traditionnelle**		**Signification réflexive**	
	Occurrences	**%**	**Occurrences**	**%**	**Occurrences**	**%**
Eléments de l'agir littéraire	8	17	2	4	10	21
Points forts	5	11	3	7	8	18
Points d'efforts	12	26	3	7	15	33
Pistes d'amélioration	8	17	4	9	12	26
Questions/remarques	1	2	0	0	1	2
Total	**34**	**73**	**12**	**27**	**46**	**100**

Les résultats montrent un total de 46 occurrences de signification réflexive. La répartition fait ressortir 10 occurrences (21 %) concernant les éléments relevés de l'agir littéraire, 8 pour les points forts (17 %), 15 pour les points d'efforts (33 %), 12 pour les pistes d'amélioration (26 %) et 1 pour les questions/remarques (2 %). Enfin, l'agir littéraire dans la PA est largement plus représenté (34 occurrences, 73 %) que celui de la PT (12 occurrences, 27 %). Ce dernier point s'explique par le dispositif d'accompagnement des pratiques de l'objet littéraire dans lequel les participantes expérimente un enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans le paradigme actionnel.

Il ressort de ces résultats que les points critiques (*Points d'efforts*, *Pistes d'amélioration*) de l'agir littéraire dans la PA sont plus nombreux (27 occurrences, 59 %) que les aspects favorables (*Eléments de l'agir littéraire*, *Points forts*) dénombrant 18 occurrences (39 %). Nous notons l'insistance sur les points d'efforts. En effet, Gesa les reformule lors de la question de savoir quels sont les aspects didactiques et méthodologiques à améliorer : « je pense les moments d'efforts. Impliquer les élèves. Leur laisser plus de liberté pour s'exprimer, leur opinion et leur vécu. Leur donner plus d'autonomie, qu'il n'y ait plus ce vrai ou faux. Favoriser la créativité » 1EnGe29.3.17, Q17).

La préoccupation de l'engagement des apprenants parait essentielle. Le fait de vouloir centrer son attention sur le sujet lecteur en l'impliquant le plus possible appuie sa volonté d'inscrire l'agir littéraire dans la PA.

Toujours en lien avec sa posture critique, notons que les pistes d'amélioration proposées représentent un quart des occurrences (12, 26 %).

Pour l'agir dans la PA, trois éléments concernent la première activité : énoncer des consignes plus claires (1EnGe29.3.17, Q8) et réactiver

les connaissances antérieures et le vocabulaire des apprenants avant de les mettre en activité (1EnGe29.3.17, Q12). Ces deux éléments sont mis en lien par le fait de gagner du temps pour la réalisation des activités des apprenants. Pour le premier élément, c'est l'importance de la phase préparatoire des activités que nous avons relevée dans notre proposition de démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA qui est mise en avant. Pour le deuxième élément (les consignes), nous y reviendrons lors de l'analyse concernant les catégories thématiques (*cf.* 23.2.3, p. 438). Quant à la dernière piste d'amélioration, Gesa propose de laisser aux apprenants « plus de liberté, intégrer des questions au moyen desquelles ils peuvent s'exprimer eux-mêmes » (1EnGe29.3.17, Q10). Cette suggestion démontre son intérêt de prendre en considération la dimension personnelle de la compétence littéraire dans la PA orientant ainsi l'activité lectorale vers le sujet lecteur.

Considérons une dernière piste d'amélioration en rapport avec son contexte de stage A. Etant donné que la planification de la leçon s'est faite sur la base de la lecture du corpus littéraire sélectionné par le PF, elle n'a pas eu le choix du contenu littéraire. En revanche, elle a avancé le souhait de profiter de sa marge de manœuvre de trois périodes que son PF lui met à disposition, pour enseigner une séquence sur l'objet littéraire en proposant un texte choisi par ses soins.

A propos des pistes d'amélioration portant sur l'agir littéraire dans la PT, elles touchent toutes la première activité. Nous précisons toutefois que Gesa procède à un basculement dans sa façon de définir le *produit final* de cette activité (présenter les résultats). Elle le qualifie en effet d'emblée de *tâche scolaire* en l'inscrivant dans la version *faible* de la PA (1EnGe29.3.17, Q9). Puis à la question suivante, traitant des points d'amélioration, elle nuance son propos : « le produit final, c'était pas vraiment un produit final, c'était très limité » (1EnGe29.3.17, Q10). Elle propose à la question 12, au sujet des pistes d'amélioration de l'agir littéraire dans la PT, « un produit final, peut-être un peu moins scolaire » (1EnGe29.3.17, Q12). Plus précisément, elle suggère une écriture plus créative en trois exemples :

> [Un] petit texte, une lettre à Gastmann. Cela peut être une lettre courte, un email par exemple, juste avec un conseil. Comment le personnage pourrait agir maintenant, après avoir appris tous les éléments de leur histoire. Comment réagir, comment mieux faire pour finalement gagner le pari. Ou jouer une scène, une prochaine rencontre entre les deux. (1EnGe29.3.17, Q12)

De cette dernière piste d'amélioration, nous relevons encore une fois la volonté d'impliquer les apprenants mais cette fois-ci en centrant son propos sur la tâche que les apprenants doivent réaliser.

Relevons encore un élément saillant de ces résultats. La seule question posée par Gesa appuie encore une fois son intention de s'inscrire dans la PA :

> Et moi j'ai observé [lors de la première activité] que trop souvent je leur donnais la réponse. Et, si c'est trop difficile, comment peut-on quand même continuer la tâche et les soutenir sans préparation ? Donc quand on se rend compte, dans une séquence d'enseignement, pendant le cours, comment est-ce que je peux les soutenir, quand ils travaillent en groupe ? (1EnGe29.3.17, Q17)

Cet extrait thématise la question de la façon d'endosser le rôle de facilitateur, d'accompagnateur soutenant l'apprentissage collaboratif des apprenants. Contrairement à une posture dans la PT consistant à donner les bonnes réponses, le rôle de facilitateur de l'enseignant permet de développer la compétence littéraire des apprenants. Par ce questionnement méthodologique, nous constatons donc un signalement de l'intérêt de soutenir l'apprentissage littéraire. D'ailleurs, nous avons observé lors de la leçon un indicateur de cette posture de facilitatrice lorsque Gesa circulait dans les rangs pour aider les apprenants en difficulté.

Concernant les autres éléments relatifs aux catégories de questions (*Eléments de l'agir littéraire* et *Points forts*), nous les mettrons en relief lors de l'analyse des catégories thématiques.

Nous poursuivons ci-dessous par la présentation de la distribution des réponses par activités.

23.2.2 Signification par niveaux réflexifs

Quelles activités de la leçon sont prises en compte dans la signification réflexive de Gesa ? Le tableau 23.2 montre la distribution des niveaux réflexifs.

Table 23.2. Premier entretien de Gesa, distribution des réponses par niveaux réflexifs

Niveaux réflexifs	**Occurrences**	**%**
Activité 1	38	83
Activité 2	4	9
Activité 3	0	0
Activités 1 à 3	4	9
Total	**46**	**100**

L'activité 1 est majoritairement représentée (38 occurrences, 83 %), alors que l'activité 3 ne comptabilise aucune occurrence ; quant à l'activité 2, elle en dénombre quatre (9 %). Le tableau montre aussi que 9 % des résultats (4 occurrences) ne concernent pas une activité spécifique mais toute la leçon (*Activités 1 à 3*).

Cette répartition peut s'expliquer par le temps accordé à chaque activité durant la leçon. En effet, nous rappelons que la première activité a duré environ vingt-cinq minutes, la deuxième environ 11 minutes et la dernière environ six minutes. Pour cette dernière, l'activité n'a pas eu lieu en classe mais comme devoir ; durant la leçon, il s'agissait d'une explication de la consigne. En outre, si nous nous référons aux objectifs annoncés sur la planification de Gesa (*1. Comprendre le pari entre Bärlach et Gastmann, leur approche au crime et en déduire les conséquences pour la suite du livre. 2. Comprendre le rapport avec le mal de Gastmann*), ils se réfèrent tous deux à la première activité.

L'activité 1, qui est mise sous la loupe, comptabilise près de deux-tiers de réponses (11 occurrences) en lien avec des aspects critiques (*Points d'efforts* et *Pistes d'amélioration*). Parmi ces éléments, la majorité concernent des faiblesses (3 pour *Méthodes*, *Rôles de l'enseignant*, *Rôles des apprenants*, 1 pour *3 phases* et 1 pour *Autres*). Nous constatons la diversité de la signification réflexive concernant l'activité 1 puisqu'elle porte sur 5 catégories différentes. Nous illustrons cette diversité par un extrait de l'entretien qui relève le ressenti de Gesa concernant cette première activité :

> [I]l manque au début, malgré le fait qu'on avait déjà tout thématisé, je crois que mon erreur c'était de ne pas réactiver ce qu'on avait fait la fois précédente. Au niveau du vocabulaire comme au niveau du contenu. Et si on avait fait ça et puis j'avais donné des consignes plus claires, ça aurait été un plus rapide. Bon ouais, donc ça c'était mon ressenti. Et moi j'étais beaucoup trop occupée par mes pièces, mon organisation. C'était pas assez bien organisé. Ça prenait trop de temps qui laissait trop les élèves seuls et puis comme c'était assez difficile pour eux, il aurait mieux fallu s'occuper des groupes à ce moment-là. (1EnGe29.3.17, Q8)

L'analyse critique de Gesa montre qu'elle aurait pu passer moins de temps sur cette première activité si elle avait réactivé les connaissances des apprenants et qu'elle avait été plus claire avec les consignes. Elle avance aussi sa responsabilité par son manque d'organisation et le manque de soutien envers les apprenants.

Nous notons aussi que les quatre réponses relatives à l'activité 2 concernent l'agir littéraire dans la PT. Si la forme sociale de travail frontale est relevée dans les éléments de la PT, trois points forts sont soulignés. Le premier est le suivant : « [C'est] bien de les faire accéder à notre

savoir. On a quand même plus d'expérience au niveau de la littérature pour transférer ce savoir. C'est juste la question de savoir comment le faire » (1EnGe29.3.17, Q13). Gesa met en avant sa posture d'experte (De Beaudrap *et al.*, 2004) soucieuse de transmettre son savoir tout en soulignant la question des méthodes (*comment le faire*).

Le deuxième point fort que Gesa met en avant est la forme de travail plénière qui se distingue par des échanges entre l'enseignante et les apprenants sous sa direction que Schramm (2010) définit d'*Unterrichtsgespräch* : « j'essaie, tout en étant, me trouvant devant la classe et en dirigeant la communication ».

De plus, elle considère que « sauter un chapitre, c'est peut-être pas si mauvais non plus, parce qu'on gagne du temps pour développer plus un chapitre intéressant » (1EnGe29.3.17, Q13).

Nous déduisons de ces trois points forts une activité centrée sur le savoir de l'enseignante qui dirige les interactions. Cette façon de procéder lui permet de passer plus rapidement sur le contenu du chapitre en question pour en traiter un autre de manière plus approfondie.

Enfin, pour les quatre éléments concernant les activités portant sur toute la leçon, trois relèvent de l'analyse critique de Gesa et le dernier concerne sa seule question sur la façon de soutenir les apprenants durant la tâche. Nous les avons développé ci-dessus lors de l'analyse des réponses par types de questions, nous n'y revenons pas.

Nous pouvons conclure en relevant que c'est en grande partie l'activité 1 qui est en centre de la signification réflexive de Gesa, reléguant ainsi au second plan l'analyse de la leçon dans son ensemble.

23.2.3 Signification par contenus réflexifs

Nous examinons le contenu thématique de la signification réflexive de Gesa. Nous nous intéressons aux questions suivantes : quelles composantes de l'agir littéraire sont considérées ? Dans quelle proportion ? Nous présentons dans le tableau 23.3 la distribution des contenus réflexifs.

En préambule, nous constatons que toutes les catégories sont représentées sauf *Intentions de lecture*.

Table 23.3. Premier entretien de Gesa, distribution des réponses par contenus réflexifs

Contenus ré_exifs	**Occurrences**	**%**
Choix du texte	2	4
Compétences littéraires	2	4
Intentions de lecture	0	0
Méthodes	13	28
3 phases	3	7
Formes sociales de travail	5	11
Rôles de l'enseignant	7	15
Rôles des apprenants	9	20
Autres	5	11
Total	**46**	**100**

Nous analysons chaque catégorie thématique dans leur ordre de fréquence, de la plus élevée à la moins représentée.

La catégorie Méthodes

La catégorie la plus significative quantitativement est *Méthodes* (13 occurrences, 28 %). Précisons que nous avons relevé 12 occurrences concernant l'activité 1 qui est centrale ; une seule occurrence porte sur l'activité 2 et aucune sur l'activité 3 ni sur toute la leçon.

Dans le passage suivant, nous pointons les deux éléments méthodiques relevés se rapportant à l'agir littéraire dans la PA :

> Et puis, pour les méthodes, c'était centré sur le processus. Et, c'était une approche actionnelle. Comment on appelle ça encore ? La version *faible*. Alors, avec une tâche scolaire. (CHE : est-ce que tu peux expliquer cela par rapport à ta tâche que tu as présentée ?) Ils devaient en fait présenter, faire une petite présentation de leur résultat de travail. Présenter le résultat de travail et cela était quelque part le produit mais c'était pas un produit dans un contexte social, donc c'était vraiment un produit scolaire. Une présentation, c'est typiquement scolaire, je pense. (1EnGe29.3.17Q9)

Ce sont deux points théoriques qui sont soulevés pour donner du sens à la catégorie *Méthodes*. Premièrement, Gesa relève l'orientation de son agir littéraire qu'elle caractérise de *processus* (Puren, 2016a). Deuxièmement, elle qualifie son agir littéraire d'actionnel en le rangeant dans la version *faible* proposée par Puren (2012b). Or, comme nous l'avons relevé lorsque nous évoquions sa posture critique vis-à-vis de sa première leçon, elle définit son activité de *tâche scolaire* dans un premier temps pour la

caractériser de *produit final limité*. À notre sens, ce passage de la *tâche scolaire* au *produit final limité* s'explique par deux confusions. La première concerne les activités langagières traitées durant le cycle de la tâche. Si Gesa caractérise l'activité 1 de tâche et la considère comme une tâche de production, nous la considérons comme faisant partie du traitement du corpus littéraire relevant de l'activité langagière de réception. Elle correspond donc à la phase pré-tâche selon la démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA que nous proposons. La deuxième confusion réside dans la dénomination des étapes de la réalisation de l'activité. Les apprenants doivent en effet d'abord réaliser l'activité par deux puis la corriger en collectif. Il s'agit donc d'une critique de Gesa de la *présentation* de l'activité en lien avec la pré-tâche qui, dans les faits, n'est pas une présentation au sens d'une production orale ; il s'agit plutôt d'une correction de la tâche *processus* liée à la pré-tâche.

Tous les autres éléments concernent l'analyse critique du *produit final* :

> [Il] y avait aussi du vrai ou du faux, mais ils [les apprenants] avaient aucune marge de manœuvre. Ils ne pouvaient rien apporter de leur vécu, de leur opinion. Il n'y avait pas de place pour ça. Et le produit final, c'était pas vraiment un produit final, c'était très limité. Là je pourrais améliorer, je pense. Déjà en laissant plus de liberté, intégrer des questions où ils peuvent ils peuvent s'exprimer eux-mêmes. (1EnGe29.3.17, Q10)

Cet extrait révèle des pistes d'amélioration correspondant à deux caractéristiques essentielles d'une tâche actionnelle soutenant l'apprentissage littéraire. En effet, la prise en compte de la dimension personnelle des apprenants (*leur vécu, leur opinion*) en leur laissant *une marge de manœuvre* ou une *liberté* quant à la réalisation de la tâche favorise le développement de la compétence littéraire. Les apprenants sont ainsi impliqués dans la construction de la signification du corpus littéraire dans une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001) : les apprenants sont invités à réinvestir le corpus littéraire dans des activités de production. D'ailleurs, comme nous l'avons relevé dans les points réflexifs concernant les pistes d'amélioration de Gesa, elle va dans ce sens lorsqu'elle propose de faire écrire un texte sous forme de lettre ou d'email contenant un conseil d'un des personnages.

Nous concluons en soulignant la réflexivité méthodique concernant la première activité inscrite dans la version *faible* de la PA. L'analyse réflexive de Gesa montre que même si le *produit* proposé à l'activité 1 est certes *limité* et confondu à une tâche de production, les pistes d'amélioration relèvent sa volonté de tendre vers une perspective intégrative des

activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001). Le réinvestissement d'éléments thématiques (conseils d'un personnage) du corpus littéraire dans une activité de production (lettre ou email) illustre clairement la volonté de prendre en compte des activités langagières de réception et de production. Cela dit, l'enchevêtrement du déroulement progressif du cycle de tâche laisse à croire que les phases *pré-tâche* et *tâche* seraient confondues par des activités langagières de réception et de production.

La catégorie Rôles des apprenants

Les catégories se rapportant aux acteurs (*Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*) prennent une place importante dans la signification réflexive de l'agir littéraire de Gesa puisqu'elles représentent à elles deux 37 % de ses réponses (17 occurrences).

La catégorie *Rôles des apprenants* est fortement impactée par l'analyse critique de Gesa ; des 9 occurrences relevées (20 %), une seule concerne un point fort : « ils devaient faire quelque chose de ces pièces, ils devaient comprendre eux-mêmes avec les éléments qu'on avait discutés la fois précédente » (1EnGe29.3.17, Q9). Pour les 8 autres, nous constatons une insistance sur les points d'efforts à la question des aspects didactiques et méthodologiques à améliorer : « (…) je pense les moments d'efforts. Impliquer les élèves. Leur laisser plus de liberté pour s'exprimer, leur opinion et leur vécu. Leur donner plus d'autonomie, qu'il n'y ait plus ce vrai ou faux. Favoriser la créativité » (1EnGe29.3.17, Q16). Elle rejoint ainsi la position de Kast (1994) où agir (*handeln*) dans la PA signifie être productif (*produktiv*), créatif (*kreativ*) et autonome (*selbstständig*).

En fin de compte, la catégorie *Rôles des apprenants* fait ressortir le rôle actif des apprenants lors de l'activité 1. Néanmoins, c'est le manque d'implication, de création et d'autonomie des apprenants qui est plus significatif. Nous interprétons cette signification réflexive comme la volonté d'inscrire le rôle des apprenants dans le paradigme actionnel en leur attribuant un rôle plus engagé et responsable durant l'apprentissage littéraire.

La catégorie Rôles de l'enseignant

Parmi les 7 occurrences (15 %) de la catégorie *Rôles de l'enseignant*, une seule concerne la deuxième activité en lien avec la posture d'experte que nous avons vu précédemment.

Gesa relève en outre un rôle réflexif : elle « essayai[t] de les [les apprenants] faire réfléchir » (1EnGe29.3.17, Q9) par l'activité de reconstitution

du sens du chapitre onze par la catégorisation des éléments. En cela, elle thématise sa fonction d'accompagnatrice dans la construction du sens du corpus littéraire des apprenants. Par l'orientation *processus* de son activité, elle incite les apprenants à se poser des questions au lieu d'endosser un rôle de transmetteuse du savoir littéraire.

Pour les points forts, nous notons deux éléments : la mise en avant du rôle de conseillère et le fait de répondre aux questions des apprenants (1EnGe29.3.17, Q10). Gesa thématise implicitement son rôle de facilitatrice au travers de son accompagnement actif, se caractérisant par son soutien à la réalisation de l'activité. Elle favorise ainsi l'*acte de lecture* (Bemporad, 2019) en se mettant à disposition des apprenants. Elle nuance toutefois son propos en relevant dans les points d'efforts qu'elle n'« étai[t] pas assez *motivateur* et *facilitateur* » (1EnGe29.3.17, Q10). Sans justification de sa part, nous interprétons cela en lien avec la seule question qu'elle a posée et que nous avons relevée dans la présentation des catégories de question : comment soutenir les apprenants dans leur tâche sans leur donner les réponses ? Nous appuyons encore une fois sa préoccupation de posture de facilitatrice même si elle relève encore une lacune dans sa façon d'agir.

Enfin, nous soulignons un rôle que nous n'avons pas pris en compte dans notre cadre théorique, celui de l'*organisateur du matériel* : *j'étais beaucoup trop occupée euh par mes pièces, mon organisation. C'était pas assez bien organisé* (1EnGe29.3.17, Q8). Ce rôle semble être important puisque ses répercussions négatives sur les apprenants sont mises en évidence : « Ça prenait trop de temps qui laissait trop les élèves seuls et puis comme c'était assez difficile pour eux, il aurait mieux fallu s'occuper des groupes à ce moment-là » (1EnGe29.3.17, Q8). Il est vrai que l'agir littéraire dans la PA demande une organisation particulière tant dans la gestion des ressources matérielles que du timing. Il est en effet tout autre de mettre en pratique des tâches complexes que des questionnaires portant sur un extrait du corpus littéraire. Alors que les premières sont rythmées par des phases distinctes, les dernières reposent sur une démarche simple et monotone : lecture, répondre à des questions en devoir, discuter en classe des questions.

En fin de compte, nous pouvons conclure par une importance particulière accordée à la catégorie *Rôles de l'enseignant*. Elle se définit en outre par un triple rôle : celui d'*expert* (De Beaudrap *et al.*, 2004) premièrement, où l'accent est mis sur l'assurance de transmettre un savoir littéraire issue des connaissances de l'enseignante. Deuxièmement, celui d'*appropriateur* qui met en contact direct les apprenants avec l'activité lectorale en suscitant leur réflexion. En dernier lieu, celui qui attache de l'importance à l'organisation matérielle de la leçon.

La catégorie Formes sociales de travail

Les *Formes sociales de travail* correspondent à la quatrième catégorie la plus représentée (5 occurrences, 11 %). Trois formes différentes sont relevées pour caractériser l'agir littéraire. Premièrement, le travail « par pair et en coopération » (1EnGe29.3.17, Q9) pour la première activité. Cette forme s'intègre dans la « coopération interprétative » d'Eco (1985). En effet, nous avons avancé la dimension collaborative de la compétence littéraire permettant de donner le statut d'acteurs sociaux aux apprenants s'inscrivant dans la PA. Deuxièmement, dans les points forts relevés de la PT, la forme collective concerne la deuxième activité lorsqu'elle avance le bienfondé de diriger la communication devant la classe (1EnGe29.3.17, Q13). Troisièmement et toujours dans les éléments relevés de l'agir littéraire dans la PT, deux moments se sont déroulés frontalement. Le premier est celui de la mise en commun de l'activité 1 :

> [L]a mise en commun, pour moi c'était trop frontal, c'était une question de temps. J'aurais bien voulu encore les faire présenter, mais on a déjà fait ça quelque part la dernière fois, que les groupes présentaient le résultat de leur travail, mais c'était complètement raté parce que c'est trop difficile. Et donc idéalement, ce serait les élèves qui présentent. (1EnGe29.3.17, Q12)

Cet extrait souligne la non-adéquation de la forme frontale (*mais c'était complètement raté*), déjà annoncée plus tôt par l'adverbe de renforcement *trop*. Or, la justification se fait par l'utilisation de cette forme pour gagner du temps dans la correction.

Le deuxième moment frontal concerne l'activité 2. Gesa relève des éléments concernant son agir littéraire dans la PT : « ce résumé du chapitre suivant. C'était clairement frontal » (1EnGe29.3.17, Q12) ; elle ne justifie pas ce propos mais poursuit directement avec l'autre élément frontal que nous venons d'expliciter et qui a fait l'objet d'une constatation négative de sa part.

Nous pouvons conclure en pointant l'importance accordée aux formes sociales de travail coopératives. En effet, Gesa évalue favorablement ces formes de travail contrairement aux formes frontales qu'elle critique ou du moins qu'elle ne justifie pas en avançant des arguments en sa faveur.

La catégorie Autres

Avec le même nombre d'occurrences (5, 11 %), que *Formes sociales de travail*, *Autres* représente la quatrième catégorie la plus représentée quantitativement.

Gesa relève un point fort de l'agir littéraire dans la PA relevant d'aucune des huit composantes didactiques-méthodologiques. Il correspond à la mise à disposition des apprenants de supports pour réaliser l'activité 1 : ils avaient des supports déjà à disposition, […] ils devaient pas faire tout seul mais […] il y avait ces supports qui devaient leur permettre d'effectuer cette tâche scolaire (1EnGe29.3.17, Q10). Elle souligne l'importance du matériel qui représente un soutien didactique pour les apprenants. Relevons que ce matériel était constitué de *pièces*, fraction de textes reformulés que les apprenants devaient catégoriser. Nous notons le souci de différencier la typologie d'activité en proposant des supports variés.

Nous relevons aussi deux éléments d'efforts : « [J]e trouve que c'est beaucoup trop long. Il y a trop de moments de flottement. En même temps, des consignes pas assez précises » (1EnGe29.3.17, Q8). En premier lieu, nous pointons le point d'effort organisationnel (*moments de flottements*) qui sous-entend l'organisation de ses pièces durant la première activité. En second lieu, Gesa thématise un aspect que nous avons relevé dans l'analyse de sa leçon concernant les consignes. Celles-ci mettent en lien étroit le rôle des acteurs (enseignant et apprenants) et les formes sociales de travail :

par la longueur des consignes formulées par Gesa qui endosse le rôle de donneuse de consignes, la forme frontale rend les apprenants passifs, récepteurs des propos de leur enseignante. Notons l'importance qu'elle accorde aux consignes, puisqu'elle revient sur cet élément dans les pistes d'amélioration (1EnGe29.3.17, Q8).

En conséquence de ces différents éléments d'efforts, nous soulignons l'importance de cette catégorie *Autres* dans la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA. Si les supports sont considérés comme bénéfiques étant donné leur rôle de soutien, deux aspects sont à considérer avec grand intérêt : l'organisation du matériel et la formulation des consignes.

La catégorie 3 phases

Le tableau 23.3, p. 439 indique 3 occurrences (7 %) pour la catégorie *3 phases*. Spécifions qu'elles concernent toutes le même élément qui a été relevé, formulé comme point d'amélioration (1EnGe29.3.17, Q8) puis comme point d'effort (1EnGe29.3.17, Q12). Il s'agit du manque de réactivation des connaissances tant sur le plan des formes langagières que du contenu des apprenants en début de leçon : « [J]e crois, mon erreur c'était de ne pas réactiver ce qu'on avait fait la fois précédente. Au niveau du vocabulaire comme au niveau du contenu » (1EnGe29.3.17, Q8).

Ces propos témoignent du désir de Gesa de vouloir préparer les apprenants à l'activité en réactivant leurs connaissances. Cela va dans le sens de notre proposition de démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA. Même si l'activité se situe après la phase de lecture, elle doit, dans une logique de progression des apprentissages être préparée en lien avec ce qui a été réalisé auparavant pour pouvoir faire sens aux apprenants et leur permettre de développer au mieux leur compétence littéraire.

La catégorie Choix du texte

La catégorie *choix du texte* est avec celle des *Compétences littéraires* les moins représentées (2 occurrences chacune, 4 %).

Nous rappelons que Gesa a effectué un stage A et que cela implique qu'elle doive s'aligner sur le programme de son PF pour la leçon observée. Elle n'a donc pas choisi la lecture. Elle a toutefois avancé dans l'entretien que le choix du livre s'était opéré sur le contenu (1EnGe29.3.17, Q9). Pour les pistes d'amélioration, elle a aussi relevé qu'elle se baserait sur un texte de son choix pour une séquence de plusieurs périodes prévue après les vacances (1EnGe29.3.17, Q10).

En vertu du son contexte de stage de Gesa et de ses réponses apportées, la catégorie *Choix du texte* n'apporte pas de résultats révélateurs dans la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA. Soulignons quand même l'importance relevée quant au choix de l'enseignante du corpus littéraire.

La catégorie Compétences littéraires

Les deux occurrences (4 %) en lien avec la catégorie *Compétences littéraires* s'observent dans les éléments relevés de l'agir littéraire dans la PA : « j'ai trouvé que c'était les éléments cognitifs et esthétiques. Un peu moins langagiers, mais avec par les questions des élèves sur le vocabulaire, on traitait aussi le niveau langagier » (1EnGe29.3.17, Q9). Aucune explication n'est donnée quant à la signification de ce propos. Il s'appuie sur les dimensions de la compétence littéraire du modèle Diehr et Surkamp (2015) qui était à disposition pour préparer l'entretien. Si nous avons aussi relevé une dimension cognitive dans la première activité basée sur la compréhension du contenu du texte (*cf.* annexe D.1.1, p. 677), nous ne voyons pas de lien avec la dimension langagière/discursive. Répondre à des questions de vocabulaire ne correspond en effet pas à cette dimension, ni à une quelconque dimension de la compétence littéraire d'ailleurs. En outre, aucune mention n'est faite par rapport à la dimension attitudinale/

motivationnelle des compétences littéraires Diehr et Surkamp (2015). Cette dimension fait pourtant partie de la leçon enseignée.

Nous constatons aussi l'absence de signification réflexive concernant les objectifs de la leçon, ni dans leur choix, ni dans leur formulation. Gesa en a toutefois parlé lorsque nous lui avons demandé d'expliquer sa démarche didactique :

> [M] on objectif, c'était de les faire comprendre un peu plus les personnages et leurs relations, ce qui les liaient vraiment, parce que je trouve que c'est essentiel pour le livre. C'est la base de tous ces meurtres, ce rapport entre Gastmann et Bärlach. Et donc je me suis dit que j'aimerais faire comprendre cette philosophie du bien et du mal à travers ce pari. Et puis, les rendre plus actifs. Ça c'était mes deux objectifs à moi. Et donc, j'ai cherché à simplifier. Donc déjà leur donner des éléments, ou reprendre des éléments du livre et de les formuler d'une façon plus simple. Et donc ensuite, leur laisser la tâche de réorganiser ces éléments. (1EnGe29.3.17, Q7)

Dans un premier temps, nous relevons l'utilisation à deux reprises de la formulation *faire comprendre* pour évoquer ses deux objectifs centrés sur elle-même (*mes deux objectifs à moi*). Dans un deuxième temps, elle précise ce qu'elle entend par cette formulation en décrivant l'activité des apprenants au moyen d'un verbe observable *réorganiser*. Elle opère ainsi un passage d'un objectif centré sur l'enseignante à la description d'une activité d'apprentissage. Toutefois, la formulation d'un objectif d'apprentissage fait encore défaut.

Nous concluons de cette catégorie qu'elle est peu explorée dans la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA. Nous interprétons cela par une éventuelle lacune théorique du modèle de la compétence littéraire de Diehr et Surkamp (2015). Nous pointons toutefois la difficulté à formuler un objectif centré sur l'apprentissage des apprenants s'appuyant sur les dimensions de la compétence littéraire.

La catégorie Intentions de lecture

Cette catégorie n'est représentée par aucune occurrence ; elle ne semble pas faire partie de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA de la première leçon de Gesa. Cela peut s'expliquer par l'absence de liens explicites entre les activités de lecture réalisées en amont et les activités 1 et 2 que nous avons analysées lors de la signification expérimentée. Toutefois, elle thématise indirectement l'intention de lecture concernant l'activité 1 en proposant une tâche comme piste d'amélioration de la *tâche scolaire* : production écrite d'une lettre, d'un email suscitant la réaction d'un personnage (1EnGe29.3.17, Q12). La tâche se caractérise en effet

par une activité langagière de production. Elle permet d'orienter l'activité langagière de réception et ainsi articuler les activités langagières dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001) favorisant le développement de la compétence littéraire des apprenants.

23.2.4 Synthèse de la signification réflexive de Gesa

Sur la base de l'analyse de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA, nous pouvons dégager les points suivants :

Premièrement, l'entretien se caractérise par une analyse critique relevant en grande partie des points faibles ainsi que des pistes d'amélioration de l'agir littéraire. La proportion des réponses concernant la PA ainsi que le contenu de la critique effectuée révèlent la volonté de Gesa d'inscrire son enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la PA. Toutefois, la part non négligeable des éléments relevés de l'agir littéraire dans la PT indiquent que les pratiques de Gesa s'inscrivent dans le paradigme de l'adéquation/addition (Nünning et Surkamp, 2016 ; Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a).

Deuxièmement, la majorité des éléments comptabilisés concernent la première activité centrale. Les deux autres portant sur le contenu de deux autres chapitres sont relayées au second plan, voire absentes de l'analyse réflexive pour l'activité 3. De plus, tous les points réflexifs concernant la leçon dans son entier, toutes activités confondues, correspon dent à la composante didactique-méthodologique *Rôles des apprenants*. L'analyse montre ainsi l'intention d'attribuer un rôle actionnel (impliqué, actif, créatif et autonome) aux apprenants mais au niveau de l'activité 1 qui a été centrale.

Troisièmement, la catégorie *Méthodes* est la plus représentée. L'activité 1 est considérée comme une tâche relevant de la version *faible* de la PA. Or, elle correspond plutôt à une activité relevant de la pré-tâche étant donné qu'elle en lien avec l'activité langagière de réception. Les pistes d'amélioration y relative témoignent en outre de la préoccupation de Gesa de vouloir mettre l'accent sur une tâche productive au travers d'un produit final en lien avec la lecture du corpus littéraire. Dans ce sens, Gesa exprime son intention de relier les activités langagières par une tâche, malgré ce qui a été réalisé durant la leçon.

Cependant, l'absence de réflexion didactique concernant les intentions de lecture ainsi que la confusion entre les phases du déroulement de l'apprentissage littéraire limitent toutefois la progression de l'apprentissage

littéraire entre la pré-tâche de réception et la tâche de production. Le fait de ne pas prendre en considération l'orientation de la lecture dans la réflexion de la tâche scolaire renforce aussi le cloisonnement des activités langagières par leur juxtaposition au lieu d'une articulation comme dans une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001).

Quatrièmement, les catégories relatives aux rôles des acteurs (*Rôles des apprenants* et *Rôles de l'enseignant*) sont significatives puisqu'elles sont respectivement les plus représentées après *Méthodes*. De plus, la réflexion concernant les rôles des apprenants appuie le souhait de les rendre plus actifs en les impliquant plus personnellement. Quant à la posture enseignante, nous relevons un guidage complémentaire. D'une part, une posture relevant de la PT mettant en avant la transmission du savoir littéraire. D'autre part, une posture d'accompagnatrice caractérisant la PA.

23.3 Première leçon de Nina

Cette section met en évidence l'interprétation des résultats de la première leçon enseignée par Nina[182]. Notre intérêt se porte sur le premier bloc de la question de recherche, à savoir : comment Nina met-elle en œuvre les huit composantes opérationnalisées de l'agir littéraire de la PA dans son enseignement-apprentissage de l'objet littéraire ?

Nous exposons les résultats de chaque composante individuellement selon les huit catégories thématiques.

23.3.1 Contextualisation

La leçon a été enseignée le 22 mars 2017 dans une classe de seize apprenants de première de maturité. Concernant le corpus littéraire traité, il s'agit d'une lecture suivie de la version simplifiée d'*Emil und die Detektive* (Kästner, 2014). C'est une lecture choisie par la PF de Nina. Celle-ci, comme Gesa, effectue un stage A.

Les apprenants avaient comme devoir pour cette leçon de remplir un tableau avec les lieux et les personnages des chapitres 1 à 7 qu'ils avaient lu durant les semaines précédentes.

[182] Pour des raisons d'allègement du texte, lorsque nous citons cette leçon, nous n'indiquons que sa référence sous forme *1FiNi22.3.17*, suivi de la portion temporelle dans laquelle s'inscrit le passage cité. Nous ne répétons pas l'annexe à laquelle renvoie la leçon ; il s'agit toujours de la même : D.2.2, p. 708.

La leçon porte sur la présentation et préparation d'une évaluation orale en interaction ; les apprenants devaient se préparer à un jeu de rôle qui avait pour objectif : *Sich in einer Figur eines Buchs hineinversetzen können*. Trois activités liées à cette préparation ont été effectuées : la première consiste en la présentation de cette évaluation ; la deuxième est consacrée à la mise en commun par deux puis en plénière du devoir ; quant à la troisième, les apprenants ont commencé de préparer leur évaluation.

23.3.2 Signification expérimentée

La figure 23.2, p. 461 présente la distribution des huit catégories thématiques[183]. Elles apparaissent dans le même ordre que dans celui de l'opérationnalisation du cadre théorique en huit composantes didactiques-méthodologiques. En outre, si elles figurent les unes à côté des autres afin d'en avoir une vision synthétique, rappelons qu'elles sont indépendantes.

La catégorie *Choix du texte* ne comporte qu'une seule occurrence puisque le corpus littéraire traité ne concerne pas l'une ou l'autre des activités mais toute la leçon.

C'est le même principe pour les niveaux de l'*annonce* et de la *forme* de l'objectif de la catégorie *Compétences littéraires*. En effet, ces derniers concernent toute la leçon. Pour le niveau *dimensions*, ce sont trois occurrences qui ont été codées selon les trois activités proposées.

Il en va de même pour les catégories *Intentions de lecture* et *3 phases* ainsi que pour la sous-catégorie *Orientation de la tâche* de la catégorie *Méthodes* qui ont été codées selon les trois activités proposées par Nina.

Pour toutes les autres sous-catégories de la catégorie *Méthodes* (*Entrée* et *Logiques documentaires*), elles sont en lien avec l'objectif général de la leçon et ne concernent pas une activité en particulier mais la leçon dans son ensemble.

Quant aux trois dernières catégories (*Formes sociales de travail*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles de l'apprenant*), les occurrences sont plus nombreuses, étant donné qu'elles correspondent aux moments de la leçon relatifs à l'énonciation des consignes, la préparation, la réalisation et la rétroaction des activités. Elles comptabilisent un total de onze occurrences. Ajoutons que ces trois dernières catégories comportent toutes trois le même nombre d'occurrences, puisqu'elles sont en lien direct les unes avec les autres. En effet, chaque moment correspond à une certaine

[183] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

forme de travail pour laquelle les apprenants et Nina jouent un rôle spécifique.

Pour ne pas surcharger la lecture de la figure 23.2, p. 461, nous ne l'avons pas affinée au niveau de chaque activité de la leçon. Par contre, nous prenons en considération l'interprétation des résultats au niveau des activités dans le commentaire qui suit concernant l'interprétation de chaque catégorie.

Le choix du texte

Le choix du texte est imposé (1 occurrence, 100 %) par la PF de Nina. Cela s'explique par le fait qu'elle est en stage A et qu'elle enseigne dans les classes de son PF. Elle n'a donc aucune influence sur le choix du texte. De plus, elle a dû s'aligner sur le programme de sa PF.

Les compétences littéraires

L'objectif est annoncé en début de leçon (1 occurrence, 100 %) et concerne l'activité langagière d'interaction :

> Sie werden am nächsten Mittwoch eine mündliche Evaluation haben. Zu Emil und die Detektive. Sie werden zu zweit Rollenspiele spielen müssen. Ja, für eine Evaluation. Ich werde Ihnen jetzt alles erklären und wir werden sie denn in der, dieser Stunde auch vorbereiten und planen, ja? (1FiLe22.3.17, 01:47–03:06)

Elle poursuit l'explication de l'objectif :

> Also das Ziel dieser Evaluation ist, ihr könnt das hier vorlesen, bitte A1. Das Ziel. (A1 lit l'objectif qui est noté : *sich in einer Figur eines Buchs hineinversetzen können*. […]) Ok, das ist das Ziel. Also, sich hineinversetzen, se mettre à la place de, se mettre à la place de quelqu'un. Jouer le rôle de quelqu'un. Die Figur, Was ist die Figur? (Un A répond : le personnage) Le personnage, genau. Also, se mettre à la place d'un personnage d'un livre. Pouvoir être capable de se mettre à la place d'un personnage d'un livre. Ça va être ça le but de cette évaluation. (1FiLe22.3.17, 03:07–05:17)

Nina commence par annoncer une évaluation puis le type de tâche (*Rollenspiele*) avant d'indiquer que l'objet de la leçon consiste en une préparation de l'évaluation. Elle poursuit en demandant à un apprenant de lire l'objectif (*se mettre à la place d'un personnage d'un livre*).

Nous constatons que l'objectif porte sur une activité langagière (interaction orale) de transposition textuelle (se mettre à la place d'un personnage) inscrite dans un genre discursif (jeux de rôles). Le lien avec avec

la réception du corpus littéraire est explicité lors de la lecture de la tâche projetée au beamer :

> Also, jetzt die Aufgabe für die Evaluation. Ich erkläre Ihnen jetzt den ganzen Plan und dann sehen wir uns die ganzen Etappen genau, ja? Also, zuerst ein Kapitel aus dem Buch *Emil und die Detektive* auswählen, zwischen den Kapiteln eins und sieben. Ja? Da, Der Kontext also der Ort dieses Kapitels wird dann als Kontext für das Rollenspiel verwendet. […] Und dann werden Sie eine Figur aus dem Buch auswählen. Vous allez choisir un personnage du livre, chacun. Die Figuren müssen nicht unbedingt zum ausgewählten Kapitel gehören. […] (1FiLe23.3.17, 05:53–10:46)

S'il s'agit d'un objectif communicatif relevant de l'interaction, nous notons que la situation de communication est manquante. Nous pouvons nous demander quels sont les destinataires de ce jeu de rôles et quelle est le but de se mettre à la place d'un personnage. Enfin, nous précisons que l'annonce de l'objectif et son explicitation ont duré presque douze minutes.

En ce qui concerne plus précisément les dimensions de la compétence littéraire mises en œuvre, la présentation des étapes de la préparation à l'évaluation (activité 1) n'en touche aucune (0 occurrence). Quant à deuxième activité relative à la comparaison des devoirs, elle porte sur deux dimensions (1 occurrence, 33 %), textuelle et collaborative, des compétences littéraires (Diehr et Surkamp, 2015 ; Cicurel, 1991) :

> Sie vergleichen Ihre beiden Tabellen. Wie haben Sie es ergänzt? Sie haben vielleicht es jetzt schon verstanden, hier (Nina pointe la fiche de devoir) die der Kontext, die Orte und die Figuren sollten schon Ihnen für das Rollenspiel helfen, ja? Es hilft Ihnen schon, das zu kategorisieren. Also, los geht's. Sie machen es für ungefähr fünf Minuten zu zweit. (1FiNi22.3.17, 11:40–13:10)

La comparaison des réponses entre les apprenants permet de revenir sur le contenu des informations sélectives (lieux et personnages) des chapitres 1 à 7 pour l'activité 2 et de façon coopérative.

Quant à l'activité 3, elle relève de trois dimensions (1 occurrence, 33 %), personnelle, communicative et collaborative. Pour la dimension personnelle, les apprenants ont la possibilité de s'identifier à un personnage ou au contraire de s'en distancier en plongeant dans son univers intérieur :

> Sie werden jetzt die Duos für die Evaluation bilden […] (les A se déplacent et forment les duos et le trio. 15 secondes plus tard) […] Also, Sie wählen jetzt zu zweit ein Ort für das Rollenspiele und wer Sie sind. Also, die Figuren

> und der Ort […] Benutzen Sie auch die Tabelle, die Sie für heute ergänzt haben. (1FiNi22.3.17, 18:51–20:19)

Dans cet extrait, Nina demande aux apprenants de choisir les camarades avec qui ils veulent préparer et réaliser l'évaluation. Elle les invite aussi à sélectionner leur personnage et le lieu parmi les chapitres 1 à 7 en s'appuyant sur leur tableau complété. Le fait de pouvoir plonger dans l'univers d'un personnage choisi permet de développer de l'empathie envers ce dernier et de développer la dimension attitudinale/motivationnelle.

De plus, les apprenants sont amenés à préparer leur jeu de rôle sur la base d'éléments (personnages et lieux) du corpus littéraire et ainsi développer leur compétence communicative.

Enfin, la préparation et le jeu de rôle s'effectuent en duos ou trios ce qui favorise le travail coopératif et développe ainsi la compétence collaborative.

Nous notons l'articulation de quatre dimensions de la compétence littéraire durant la leçon : personnelle, textuelle, communicative (Diehr et Surkamp, 2015) et collaborative (Cicurel, 1991) au travers de la coopération. Comme le rappellent Diehr et Surkamp (2015), le travail pluridimensionnel permet un développement de la compétence littéraire plus efficace.

Les intentions de lecture

Pour les intentions de lecture, la première activité de présentation de la tâche n'en contient pas (0 occurrence) ; la deuxième et la troisième activité en contient chacune une (2 occurrences, 66 %).

Concernant l'intention de lecture relative au devoir (activité 2), nous avons vu ci-dessus qu'il s'agit d'un repérage des personnages et des lieux des chapitres 1 à 7. L'orientation de la lecture est en cela sélective et basée sur le sens *littéral* (Besse, 1988) du corpus littéraire : les apprenants doivent extraire des informations explicites répondant aux questions *qui* et *où* ? Nina thématise le lien entre l'activité de lecture et la tâche sur la base des deux éléments extraits du corpus littéraire (*personnage* et *lieu*). Après avoir énoncé la consigne concernant la comparaison des tableaux en binôme, elle dit : « [w]ie haben Sie es ergänzt? Sie haben vielleicht es jetzt schon verstanden, hier (Nina pointe la fiche de devoir) der Kontext, die Orte und die Figuren sollten schon Ihnen für das Rollenspiel helfen, ja? » (1FiNi22.3.17, 11:40–13:10).

Nous constatons que ce n'est qu'à ce moment que Nina donne du sens au devoir en le reliant à la tâche que les apprenants devront effectuer. Si une intention de lecture a été donnée au moment du devoir (relever

les personnages et lieux des chapitres 1 à 7), cette intention n'a pas été associée à ce moment-là à la tâche interactive que les apprenants doivent effectuer.

En ce qui concerne l'activité 3, l'intention de lecture est thématisée lors de l'extrait que nous venons de présenter par le lien que Nina opère entre le devoir et la tâche à réaliser.

Nous observons une cohérence dans la progression des activités. Elles aboutissent à la tâche interactive sur la base de l'activité réceptive qui est marquée par l'intention de repérage de deux types d'informations (personnages et lieux). L'intention de lecture s'intègre dans la logique actionnelle où le traitement du corpus littéraire s'effectue en articulant les activités langagières dans une perspective intégrative Krumm (2001) définit par l'*Interaktivität*. De plus, le corpus littéraire est traité dans une logique informationnelle (Puren, 2009a) où l'intention de lecture se caractérise par le repérage d'informations (personnages et lieux) uniquement pertinentes pour l'action à accomplir (jeu de rôle).

Les méthodes

L'entrée didactique de la leçon se fait par la tâche (Puren, 2001) (1 occurrence, 100 %). Le corpus littéraire est en effet au service de la tâche d'interaction : l'activité lectorale s'effectue selon les besoins de la tâche. En outre, nous constatons que l'exploitation du corpus littéraire se fait dans une logique *support* (1 occurrence, 100 %). Les chapitres 1 à 7 sont traités de façon très fragmentaire dans le sens où seul le repérage d'informations concernant le nom des personnages et des lieux est requis pour pouvoir effectuer la tâche ; même si la tâche s'appuie sur la lecture littéraire, les informations extraites ne correspondent pas explicitement à des ressources pour la tâche interactive d'évaluation puisque les critères d'évaluation de la tâche relèvent de la créativité et la liberté des apprenants. Le corpus littéraire tend ainsi à être prétexte à la réalisation de la tâche. Cela se confirme par les propos de Nina relevés dans son entretien post-leçon à la question de savoir qu'elle a été sa marge de manœuvre dans sa proposition de leçon :

> Ma PF veut qu'ils fassent un jeu de rôle. Je me suis dit, il faut lui donner le plus de sens possible à ce jeu de rôle. Donc évidemment qu'il allait être pour moi en lien avec le livre dans lequel ils sont plongés maintenant. Parce qu'elle, elle m'avait même pas dit que ça devait être en lien avec le livre, enfin elle, elle peut dire tout à coup, enfin, c'est arrivé, elle dit, tiens, le thème du chewing-gum, paf, faites un jeu de rôle là-dessus. Donc pour moi, ça tombe du ciel, enfin ça va pas, donc je voulais contextualiser, donc j'ai dit ok, évidemment c'est en lien avec le livre […] Et puis, j'ai fait ce choix-là

> aussi parce que comme ils avaient déjà joué le rôle d'un personnage, enfin ils s'étaient déjà mis dans le rôle d'un personnage pour les interviews qu'ils avaient faites. Je me suis dit, ben c'est un peu un exercice qu'ils ont déjà fait donc c'est bien que ce soit pas complètement nouveau comme exercice pour une évaluation. (1EnNi28.3.17, Q4)

C'est par conséquent le jeu de rôle (entrée par la tâche) qui a déclenché l'exploitation ciblée dans une deuxième lecture (lecture orientée) du corpus littéraire ainsi que le fait que les apprenants soient déjà familiarisés avec ce type de tâche. De plus, son intention était de donner un contexte à ce jeu de rôle ; la lecture lui a donc paru comme une évidence.

Si nous nous penchons sur cette exploitation, nous constatons que les informations relatives aux personnages et lieux sont pertinentes pour la tâche d'interaction mais pas forcément traitées dans la même cohérence que celle du corpus littéraire. Dans l'extrait suivant, Nina explique les informations que les apprenants doivent extraire du corpus littéraire pour la réalisation de la tâche :

> Wenn es verschiedene Orte in einem Kapitel gibt, dann nur einen Ort auswählen. […] Und dann werden Sie eine Figur aus dem Buch auswählen. […] Die Figuren müssen nicht unbedingt zum ausgewählten Kapitel gehören. […] C'est-à-dire que vous allez choisir un, un contexte d'un chapitre. Et après tous les personnages sont ouverts. C'est pas parce que dans le chapitre du train il y a Emile et Herr Grundeis que vous devez remettre dans le train Emile et Herr Grundeis. Ça peut être Pony Hütchen et die Oma par exemple. D'accord ? Voilà, donc ça, c'est pour votre créativité. […] Aber Achtung Kohärenz. Ja, warum wäre der Dieb bei der Oma? Das müssten Sie erklären können. Das heißt, Sie sind ganz frei. (1FiNi22.3.17, 05:53–10:46)

Les apprenants doivent choisir un lieu et un personnage mais ce dernier ne doit pas forcément figurer dans le chapitre en question. Les apprenants doivent en plus créer eux-mêmes le contexte communicatif qui n'est explicité que par les critères de créativité et de cohérence. Nina leur indique finalement qu'ils sont libres. Si le contexte relatif au lieu et aux personnages du jeu de rôle lui semble essentiel pour la réalisation de la tâche interactive, elle ne prend pas en compte le contexte communicatif. Ce manque d'indication par rapport au contexte communicatif peut être illustré par l'extrait suivant relatant l'incompréhension d'un apprenant face à la préparation de l'évaluation :

> Ja E1? (Nina se dirige vers E1) (E1 dit : euh, moi, j'ai pas très, enfin, j'ai pas très très bien compris. En fait, on doit prendre une scène puis la refaire ?) Non. E1, je crois que vous paniquez trop. Vous vous posez trop de questions. Maintenant, maintenant votre devoir là, maintenant c'est quoi ? (E1

dit : euh) Qu'est-ce que je viens de dire ? (E1 dit : choisir un personnage) Voilà. Vous allez, vous êtes le groupe de trois ? (E1 dit : ouais) Ouais, parfait. Vous cherchez trois personnages, un pour chacune et un lieu dans lequel ils vont évoluer pour le jeu de rôle. Attention à la cohérence. Donc choisissez bien vos personnages avec le lieu. (l'A à côté de E1 dit : on doit inventer notre scène en fait ?) Oui. Vous allez choisir un lieu, choisir des personnages et après vous inventez une scène. Tout à fait, c'est ça. (Cette même A dit : on pensait qu'on devait jouer la scène) Non. Oui vous allez jouer mais pas une scène déjà existante. Ok ? (la même A demande : on doit écrire alors notre texte quoi ?) Non (Nina rit). Là maintenant, vous choisissez vos personnages et le contexte. Stop. Après on fait la suite ensemble. Voyez pas trop loin. Vous faites chaque chose les unes après les autres. (1FiNi22.3.17, 18:51–20:19)

E1 exprime ses doutes. Nina réexplique ce qu'elle doit faire et lui rappelle l'importance de la cohérence. C'est dans les faits la voisine de E1 qui thématise la situation de communication (*on doit inventer notre scène en fait*) qui est validée par Nina (*Tout à fait, c'est ça*). L'absence d'une situation de communication dans la tâche proposée a créé la confusion de son lien avec la lecture (*on pensait qu'on devait jouer la scène*). En outre, Nina privilégie l'étayage directif (*vous choisissez vos personnages et le contexte. Stop. Après on fait la suite ensemble.*) au détriment de la vision globale de la tâche (*Voyez pas trop loin. Vous faites chaque chose les unes après les autres*), ce qui semble perturber les apprenants, du moins ce binôme d'apprenantes.

En ce qui concerne plus précisément l'orientation didactique des trois activités, elles relèvent toutes de la *procédure* (3 occurrences, 100 %). Chacune représente une étape nécessaire dans la progression vers la réalisation de la tâche d'interaction : présentation des étapes de la préparation à l'évaluation (activité 1), comparaison des devoirs au sujet des éléments textuels de repérage servant de support à la tâche (activité 2) et préparation de l'évaluation (activité 3). Nous pouvons toutefois nous demander si le temps consacré à cette préparation n'est pas disproportionné puisque, comme l'indique Nina au début de la leçon, les apprenants ont déjà effectué ce genre d'activité : « Ça va être ça [se mettre à la place d'un personnage d'un livre] le but de cette évaluation. (.) So, Sie haben es schon (.) schon Mal gemacht, zum Beispiel mit den Interviews. Das war's auch genau dasselbe. Ja? Sie kennen es schon. » (1FiLe22.3.17, 03:07–05:17).

En outre, les apprenants ont reçu le support de présentation (*cf.* annexe I.2, p. 981) qui est projeté au beamer.

Nous pouvons souligner que même si Nina fait un lien explicite entre les activités langagières de réception et d'interaction dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001), il manque une intention communicative

à la tâche proposée. En outre, le traitement partiel du corpus littéraire peut être considéré comme un alibi à la réalisation de la tâche.

3 phases

Les trois activités se déroulent après la phase de lecture du corpus littéraire (3 occurrences, 100 %) et sont consacrées à la préparation de la tâche d'évaluation interactive. Elles s'articulent par la volonté de relier l'activité de réception du corpus littéraire à une activité d'interaction dans une logique actionnelle de développement de compétences (Dufays, 2011).

Les formes sociales de travail

Les résultats montrent la présence de trois *formes sociales de travail* : la forme frontale (5 occurrences, 45 %), la forme par pair[184] (5 occurrences, 45 %) et la forme collective (1 occurrence, 9 %).

La forme frontale se caractérise par l'annonce de l'objectif, l'explication de l'évaluation ainsi que les consignes données lors des activités. Quant à la forme par pair, elle concerne la comparaison du devoir et le travail préparatif de l'évaluation. Pour ce qui est de la forme collective, elle est en lien avec la co-construction de l'activité 3 concernant la planification des mots-clés pour le jeu de rôle.

Nous relevons que la distribution similaire des deux formes de travail les plus représentées correspond à l'objectif de la leçon, c'est-à-dire à une préparation d'une évaluation sommative de l'activité langagière d'interaction par deux. Des moments entre la présentation et l'explication (forme frontale) de l'évaluation et de travail de préparation (par pair) correspondent aux formes les plus significatives d'un travail destiné à un échange entre deux personnes. Quant à l'unique apparition de la forme collective, elle correspond au travail coopératif de planification du support d'aide à la présentation de la tâche entre Nina et les apprenants.

Nous notons que le temps consacré à la forme frontale est d'environ 12 minutes au total dont plus de 11 minutes dans les explications de l'évaluation relevant d'un *Frontalunterricht* (Schramm, 2010) dirigé par Nina ; 26 autres minutes ont été consacrées au travail par deux et environ 6 minutes pour la forme collective.

Si plus de la moitié de la période a favorisé la forme de coopération, nous constatons que la variation des formes sociales de travail a été plus

[184] Nous précisons qu'un groupe de trois a dû être formé. Il s'agit d'apprenants à besoins spécifiques. Pour l'analyse, nous comptabilisons ce groupe de trois dans la forme de travail par pair puisque ce groupe a réalisé les mêmes activités que les binômes.

fréquente lors de la dernière activité (6 variations). La première activité a été, quant à elle, entièrement consacrée à la forme frontale et la deuxième activité a été marquée par un travail par pair après une brève consigne.

Nous terminons par noter l'absence de la forme collective lors de la mise en commun du tableau relevant des personnages et des lieux des chapitres 1 à 7 de la lecture littéraire. Il est frappant que ces éléments n'aient pas fait l'objet d'un feedback collectif surtout que Nina a thématisé plusieurs fois le critère de cohérence qui aurait pu être discuté lors de cette phase. Cela renforce la fonction prétexte du corpus littéraire dans la réalisation tâche que nous avons relevée dans la signification de la catégorie *Méthodes*.

Rôles de l'enseignant

La distribution de la catégorie *Rôles de l'enseignant* présente les résultats suivants : 4 occurrences (36 %) pour le rôle de donneuse de consignes et 6 occurrences pour rôle de facilitatrice (55 %). Le rôle de communicateur, quant à lui, comptabilise 1 occurrence (9 %).

Plus précisément, Nina a endossé le rôle de donneuse de consigne environ 18 minutes, celui de facilitatrice environ 25 minutes et le rôle de communicatrice moins de deux minutes.

Concernant le rôle de donneuse de consignes, nous observons la préoccupation de Nina dans l'exhaustivité de la présentation des consignes :

> Ich erkläre Ihnen, was Sie machen werden für die Evaluation. Ja? (.) (Nina se dirige vers l'ordinateur du maitre et ouvre un fichier qui est diffusé sur le TB) Also, hier ist unser Plan. Chhh […] Also das Ziel dieser Evaluation ist: Ihr könnt das hier vorlesen, bitte A1. Das Ziel. (A1 lit l'objectif qui est noté : « sich in einer Figur eines Buchs hineinversetzen können. Nina l'aide à prononcer « hineinversetzen » et poursuit) Ja, das ist schwierig.) Ok, das ist das Ziel. Also, sich hineinversetzen, se mettre à la place de, se mettre à la place de quelqu'un. Jouer le rôle de quelqu'un. Die Figur. Was ist die Figur? (Un A répond : le personnage) Le personnage, genau. Also, se mettre à la place d'un personnage d'un livre. Pouvoir être capable de se mettre à la place d'un personnage d'un livre. Ça va être ça le but de cette évaluation. So, Sie haben es schon, schon Mals gemacht, zum Beispiel mit den Interviews. Das war's auch genau dasselbe. Ja? Sie kennen es schon. (1FiLe22.3.17, 03:07–05:17)

Les explications se font en alternance codique : elle passe de l'allemand au français pour s'assurer que les apprenants comprennent. En outre, elle fait lire le document qu'elle a distribué aux apprenants et projeté au beamer (*cf.* annexe I.2, p. 981). En même temps, elle s'assure que le vocabulaire soit compris par tous. De plus, elle aide l'apprenant qui lit

à prononcer correctement. Enfin, elle rassure les apprenants sur le fait qu'ils ont déjà réalisé ce type de tâche. Nous constatons une dispersion de ses activités qui rallonge le temps consacré à ce rôle de donneuse de consignes.

Quant au rôle de facilitatrice durant les activités par deux, nous avons déjà remarqué que Nina s'assure de leur compréhension, en suivant une progression étape après étape, sans que les apprenants aient forcément une vision d'ensemble de chaque activité. Elle rassure aussi les apprenants en répondant à leurs questions et les encourage en évaluant positivement leur travail : « Ja? (A dit : le contexte, ça peut être euh par exemple dans le train mais dans le passé ?) Ja, natürlich. (A dit quelque chose d'inaudible) Oui, oui, bien sûr. Vous avez un lieu qui a, qu'on a vu, que vous connaissez du, du texte. Et vous avez deux personnages qu'on connait, c'est parfait. » (1FiLe22.3.17, 18:51–20:19)

Nous précisons que même si le français est la langue la plus fréquemment utilisée durant son guidage, elle fait aussi usage de l'allemand.

Dans l'extrait suivant, elle va même jusqu'à proposer son aide lorsqu'elle remarque qu'un groupe est en difficulté :

> Brauchen Sie Hilfe? Keine Kreativität heute Morgen? Fantasie? (E1 dit : ben, on a deux idées, mais c'est pas facile à dire) Ok, was sind Ihre Ideen? (E1 répond : la première, c'est comme quoi Pony et Oma et puis Emile se retrouvent) Ok. Wo? (E1 poursuit : euh) Pony, Oma und Emile, zum Beispiel bei der Oma. (E1 dit : ouais) Zum Beispiel. (1FiLe22.3.17, 18:51–20:19)

Hormis le rôle de communicatrice endossé lors de l'annonce de l'objectif, la catégorie *Rôles de l'enseignant* montre une distribution de deux rôles (donneuse de consignes et facilitatrice) en résonance aux formes sociales de travail frontale *vs* par pair) qui se rejoignent toutefois dans leur intention : un accompagnement quasi permanent des explications à la réalisation des activités par les apprenants.

Rôles des apprenants

Les résultats de la catégorie *Rôles des apprenants* montrent le même dénombrement de deux rôles : celui de récepteur et de créateur totalisent chacun 5 occurrences (45 %). Quant au dernier rôle relevé, celui de répondeur, il compte 1 occurrence (9 %).

En écho aux temps consacrés à la forme frontale, les apprenants ont été récepteurs lors des moments de la communication de l'objectif, d'explications et des consignes, soit environ 12 minutes. Relevons que durant plus de 10 minutes en début de leçon, les apprenants ont été passifs de

par leur posture d'écoute. Durant approximativement 26 minutes, ils ont été tous actifs lors de la comparaison de leur tableau (activité 2) et dans la préparation de l'évaluation (deuxième partie de l'activité 3). Certains ont été collaboratifs durant les 7 minutes de la première partie de l'activité 1 lorsqu'il s'agissait de co-construire la planification des mots-clés avec Nina.

En outre, l'activité 3 est marquée par 6 variations consécutives entre les rôles de créateurs et de récepteurs en tenant compte du rôle de répondeur attribué une fois. Ces changements créent une rupture entre les moments où les apprenants sont plus à l'écoute et les autres où ils se caractérisent par leur participation. Cela est renforcé par leur déplacement pour se mettre par deux.

En définitive, nous mettons en relief la passivité des apprenants lors du moment explicatif en lien avec la présentation des étapes de l'évaluation en début de leçon. Néanmoins, dès la deuxième activité, il est à souligner la grande part accordée au travail coopératif en binôme correspondant à l'activité langagière traitée, celle d'interaction par deux. En outre, une phase collective renforce le travail collaboratif entre les apprenants mais aussi avec Nina dans la co-construction d'un support d'aide.

23.3.3 Synthèse de la signification expérimentée de Nina

L'analyse des huit catégories nous amène à tirer les conclusions suivantes concernant la mise en œuvre de l'agir littéraire dans la PA de Nina :

Tout d'abord, l'entrée didactique (Puren, 2001) s'effectue par une tâche interactive issue de la lecture littéraire en cours conduisant les apprenants à se mettre dans la peau d'un personnage. Ainsi la tâche articule deux activités langagières (réception et interaction) dans une logique intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2016 ; Krumm, 2001).

De plus, plusieurs dimensions de la compétence littéraire sont exploitées : personnelle, textuelle et collaborative (Diehr et Surkamp, 2015; Cicurel, 1991). Cette exploitation pluridimensionnelle diversifie ainsi l'apprentissage et favorise le développement de la compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015).

Toutefois, l'exploitation du corpus littéraire se caractérise par une logique *support* (Puren, 2016a) qui le relègue au statut de prétexte à l'activité langagière d'interaction : le jeu de rôle est au centre de la démarche didactique et le lien avec le contenu littéraire reste marginal voire confus dans la démarche didactique proposée. De plus, l'absence d'un contexte communicatif crée la confusion dans la préparation de certains apprenants.

En outre, l'articulation des activités langagières ne s'effectue qu'après la lecture du corpus littéraire, au moment où Nina réfléchit sa planification.

Finalement, la leçon se caractérise par deux moments contrastés rythmant les rôles des acteurs. Le premier, frontal, est marqué par un rôle passif des apprenants cantonnés au statut de spectateur des explications de Nina. Cette préoccupation de faire en sorte que les consignes en lien avec la tâche soient exhaustives, se traduit par une lecture collective et une centration de la leçon sur la parole de Nina. La deuxième partie de la leçon est marquée par un tournant. La forme de travail en binôme, collaborative, met en évidence le passage des apprenants spectateurs à acteurs de leur apprentissage par leur participation active dans la préparation de l'évaluation. De plus, leur apprentissage est soutenu et parfois freiné par la fonction accompagnatrice de Nina, toujours soucieuse que chaque étape soit respectée. Enfin, le moment collectif consacré à la co-construction du processus de planification du support d'aide (mots-clés) durant la réalisation de la tâche correspond à un compromis de Nina entre une forme frontale et l'implication des apprenants pour expliquer un point de la consigne. Au lieu d'être directive comme au début de la leçon, elle intègre les apprenants dans le moment explicatif en leur demandant de participer.

Nous concluons en mettant en évidence que la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA de Nina s'exprime par une orientation communicative de la leçon s'inscrivant dans une logique *support* qui relève de l'AC (Puren, 2012c, 2014d, 2018a). Elle propose certes une tâche scolaire sur le corpus littéraire (jeu de rôle en se mettant dans la peau d'un personnage) qui se situe dans la version *faible* de la PA (Puren, 2012c) mais sa visée est exclusivement communicative sans lien apparent avec le contenu du corpus littéraire si n'est que le jeu de rôle se base sur les personnages. Dans ce sens, le corpus littéraire est prétexte à la préparation d'une évaluation concernant l'activité langagière d'interaction sans que sa réception ne fasse l'objet d'une autre intention que le développement de l'activité langagière d'interaction au travers de la tâche d'évaluation. Ainsi, le traitement d'*Emil und die Detektive* reste superficiel, voire un subterfuge « au service de l'entrainement » (Puren, 2014d, p. 5) de la tâche d'évaluation que Nina devait préparer selon les directives de sa PF. Cette tâche, communicative, répond plutôt à un traitement didactique issu de l'AC (Puren, 2012c, 2014d, 2018a).

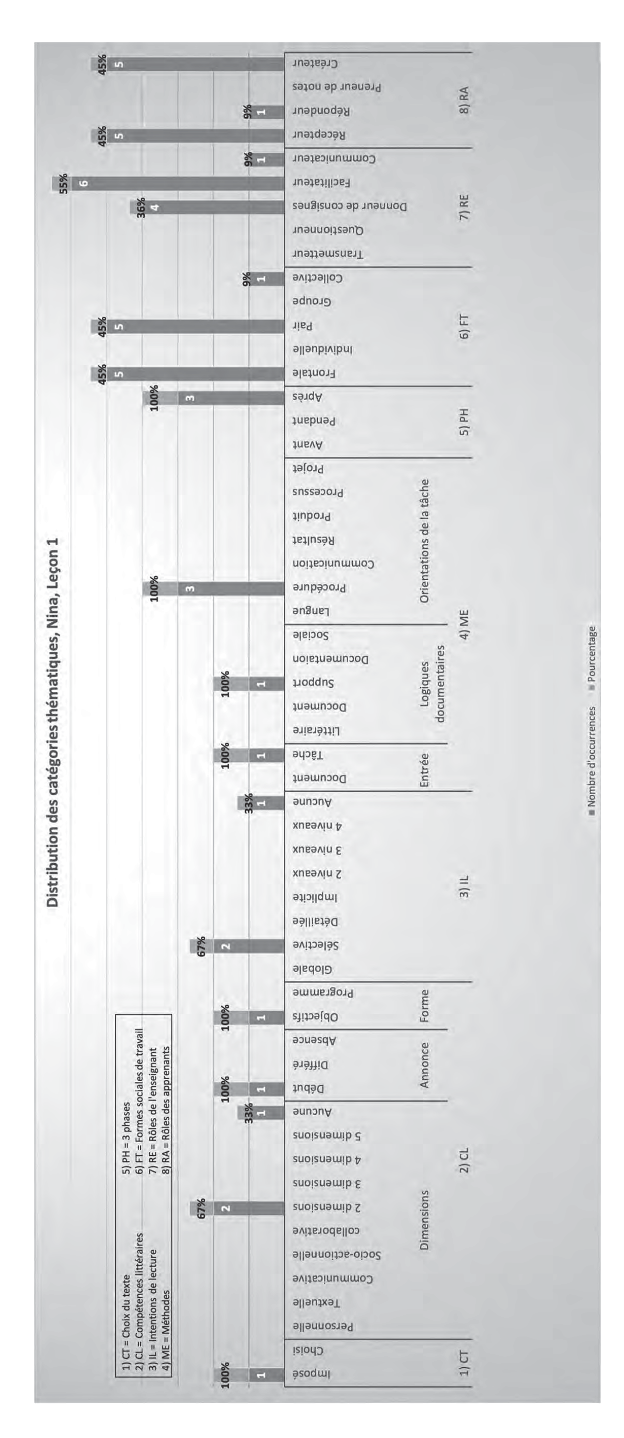


Figure 23.2. Distribution des catégories thématiques de la leçon 1 de Nina

23.4 Premier entretien de Nina

Cette section est consacrée à la présentation et l'interprétation des résultats du premier entretien de Nina en lien avec sa première leçon enseignée[185]. Notre intérêt porte sur le deuxième bloc de la question de recherche, soit sur la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA

Nous procédons à une analyse de la réflexion de Nina sur sa première leçon en trois temps. Nous présentons en premier lieu la distribution des types réflexifs selon les questions posées en fonction de l'agir littéraire (actionnel ou traditionnel relevé) (*cf.* table 23.4, p. 463). En deuxième lieu, nous exposons la distribution des niveaux réflexifs en fonction du niveau structurel d'analyse (activité *vs* leçon dans son ensemble) (*cf.* table 23.5, p. 466). En dernier lieu, nous analysons la distribution des contenus réflexifs en lien avec les catégories thématiques (*cf.* table 23.6, p. 469).

L'enregistrement de l'entretien s'est déroulé dans notre bureau de la HEP Vaud le 29 mars 2017, 6 jours après le déroulement de sa leçon y relative. Il a duré 1 heure et 24 minutes.

23.4.1 Signification par types réflexifs

Quels sont les types réflexifs relevés ? Quel agir littéraire (actionnel *vs* traditionnel) concernent-ils ? Afin de répondre à ces questions, nous nous intéressons ici à la distribution des réponses de Nina durant l'entretien.

Nous avons relevé 30 occurrences concernant la signification réflexive de l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire de Nina. Le tableau 23.4 présente cette distribution selon les catégories de questions posées en comparant les réponses données pour la PA et la PT[186]. Les réponses par catégories de questions en fonction du type d'agir littéraire permettent d'obtenir l'inventaire des différents éléments réflexifs relevés dans chaque perspective de l'agir littéraire.

---

[185] Pour des raisons d'allègement du texte, lorsque nous citons cet entretien, nous n'indiquons que sa référence sous forme *1EnNi28.3.17, Q, suivi du numéro de la question*. Nous ne répétons pas l'annexe à laquelle renvoie l'entretien ; il s'agit toujours de la même : annexe G.2.1, p. 826.

[186] Pour des raisons d'allègement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

Table 23.4. Premier entretien de Nina, distribution des réponses par types réflexifs

Types réflexifs	Perspective actionnelle		Perspective traditionnelle		Signification réflexive	
	Occurrences	**%**	**Occurrences**	**%**	**Occurrences**	**%**
Eléments de l'agir littéraire	6	20	1	4	7	24
Points forts	3	10	0	0	3	10
Points d'efforts	6	20	0	0	6	20
Pistes d'amélioration	7	23	0	0	7	23
Questions/remarques	7	23	0	0	7	23
Total	**29**	**96**	**1**	**3**	**30**	**100**

Les résultats montrent un total de 30 occurrences de signification réflexive réparties de la façon suivante : 6 concernant les éléments relevés de l'agir littéraire (20 %), 3 en lien avec les points forts (10 %), 6 pour les points d'efforts (20 %) ainsi que 7 pour les pistes d'amélioration et pour les questions et remarques (23 %).

De plus, la distribution fait ressortir une seule occurrence (4 %) concernant un élément de signification réflexive s'inscrivant dans l'agir littéraire dans la PT. Il s'agit de la forme frontale lors de la première activité relative à la présentation de Nina de l'évaluation.

Les résultats attirent l'attention sur la catégorie *Questions/remarques*. En effet, près d'un quart de la signification réflexive de Nina se situe en dehors de nos questions d'analyse réflexive, soit en lien avec les autres catégories de questions. Nous expliquons ce résultat par l'incertitude de Nina concernant son agir littéraire dans la PA qu'elle thématise lors de la question de relever les éléments de la PA. D'ailleurs, c'est le premier élément qu'elle avance :

> [Je] me demande à quel point j'étais dans la perspective actionnelle lors de cette séance. J'ai l'impression que j'étais de façon assez faible dans la perspective actionnelle en comparaison par exemple avec le mini projet que j'ai mené en leur faisant faire des interviews, mais je ne sais pas exactement. Donc je suis un peu dans le doute (rire) par rapport à ça. (1EnNi28.3.17Q7)

Les hésitations qu'elles formulent dans cet extrait se font ressentir durant tout l'entretien. Dès la question 5 concernant notre demande de décrire sa démarche didactique, elle semble être déstabilisée. Un facteur explicatif réside dans le fait que cette question n'était pas en lien avec la tâche de visionnement et qu'elle semble être prise au dépourvu. L'extrait suivant met en évidence cette hésitation :

> Euh, attends (CHE : Si tu te rappelles, il s'est passé tellement de choses) [il s'est en fait passé 6 jours entre la séance enseignée et l'entretien] C'est ça, il se passe trop de choses. (Nina cherche dans ses feuilles) Attends, ouais t'as la feuille ? Sinon je reprends ma feuille. (CHE montre la feuille du plan de la leçon, Nina a retrouvé sa feuille entre-temps) Donc la question, répète-moi la question (rire. CHE répète : C'était ta démarche didactique, en fait comment t'en es arrivée à créer ton cours comme ça ? T'es partie de quoi ? Par quoi t'as commencé ?). (1EnNi28.3.17, Q5)

Notre posture devient dès lors plus participative afin de lui demander de préciser ses réponses. En effet, à la suite de cela, Nina explique les raisons didactiques de sa leçon (évaluation d'un jeu de rôle demandé par sa PF) mais montre une nouvelle fois des marques d'hésitation lorsqu'elle a terminé : « [e]uh et puis qu'est-ce que j'ai fait après ? » (1EnNi28.3.17, Q5)

A partir de ce moment, nous allons diriger la discussion en la questionnant sur la formulation de l'objectif, du lien de la leçon avec la compréhension du corpus littéraire, de la présentation de l'évaluation et du critère de cohérence, afin de la soutenir dans son processus réflexif. L'ordre des questions du guide d'entretien ne sera donc plus respecté afin de ne pas la freiner dans ses réponses. Notre questionnement va révéler son changement de posture relative au lien entre l'activité de compréhension et d'interaction :

> [N] on ça, je teste pas la compréhension du texte. Non, dans ce cas-là. Et d'ailleurs, c'est pas dans les critères d'évaluation ensuite […] (CHE : Je me suis posé la question […] en quoi tu testes la compréhension, c'est-à-dire si les élèves n'ont pas lu le livre, est-ce que c'est important pour ton objectif du jour ou pas, par exemple s'ils ont pas lu les chapitres 1 à 7 ?) (NI réfléchit) (..) Ben, c'était juste important dans le sens de la cohérence, s'ils me sortent un personnage qui existe pas dans le livre, enfin évidemment je vois qu'il y a un problème avec la lecture du livre. (CHE : […] Donc finalement, tu testes quand même de la compréhension.) Ouais, ça c'est vrai. Mais de façon alors très globale. (1EnNi28.3.17, Q5)

Cet extrait met en lumière la co-construction de la signification réflexive de l'agir littéraire de Nina dans une visée de formation-recherche. Notre question (*si les élèves n'ont pas lu le livre, est-ce que c'est important pour ton objectif du jour ou pas, par exemple s'ils ont pas lu les chapitres 1 à 7 ?*) pointe le lien entre les deux activités. Après un processus réflexif (*Nina réfléchit*), elle revient sur sa position (*Ouais, ça c'est vrai. (.) Mais de façon alors très globale*).

Nous soulignons également un autre type d'hésitation de la catégorie *Questions/remarques* marqué par le questionnement de Nina concernant

l'ancrage actionnel dans sa mise en œuvre de l'agir littéraire. Nous relevons cinq moments :

> Mais est-ce que dans la perspective actionnelle, c'est bien d'annoncer tout le plan ? (1EnNi28.3.17, Q6). [J]'essayais de me baser sur la liste des 8 composantes, mais je crois que comme je les maitrise pas totalement, c'est encore un peu difficile. (1EnNi28.3.17, Q6)
>
> J'ai écrit, j'me demande à quel point j'étais dans la perspective actionnelle lors de cette séance. (1EnNi28.3.17, Q7)
>
> [J]e sais pas, j'ai essayé de leur montrer tout le processus qu'il y avait là derrière mais déjà, je sais pas si c'était clair et je sais pas si c'était vraiment une composante de la perspective actionnelle. (1EnNi28.3.17, Q7)
>
> Mais ça, je crois que c'est tout à fait dans la perspective actionnelle, de les faire comparer. (1EnNi28.3.17, Q7)

Quant aux points forts de l'agir littéraire dans la PA, elle est la deuxième catégorie la moins représentée. Précisons que les deux occurrences sont relatives au choix du corpus littéraire qui a été opéré par la PF de Nina.

Ces extraits révèlent l'insécurité de Nina face à sa mise en œuvre de l'agir littéraire dans la PA ainsi que sa difficulté à l'analyser avec un support théorique (les huit composantes didactiques-méthodologiques). Le fait que Nina est la participante à avoir le moins d'expérience dans l'enseignement-apprentissage peut être source de ces incertitudes.

Pour les autres catégories de questions, nous constatons que la distribution est relativement équilibrée, sauf pour celle concernant les points forts qui en dénombre au moins deux fois moins que celle des autres catégories. Cela peut aussi s'expliquer par l'incertitude de Nina. En effet, deux des trois points forts portent sur le choix du texte qui ne lui appartient pas étant donné qu'elle effectue un stage A et que c'est sa PF qui a choisi la lecture. Quant au seul point fort relatif à ses propres choix, il concerne sa justification d'avoir donné du sens à sa leçon. Sa PF lui avait effectivement imposé de faire un jeu de rôle avec les apprenants. Nous illustrons cela par l'extrait suivant :

> [Je] voulais contextualiser, donc j'ai dit ok, évidemment c'est en lien avec le livre. Ensuite, je me suis dit qu'il fallait un peu les aider, donc c'est pour ça que j'ai eu cette idée de contextualiser. En fait j'étais un peu partagée. À la fois je disais, il faut les aider, il faut les encadrer, et à la fois je me disais, je veux pas leur imposer trop de choses et qu'ils soient bloqués. Donc, c'est pour ça que je me suis dit que j'allais leur laisser le choix d'un lieu, mais que j'allais essayer de les orienter en leur disant que ça devait être un lieu qu'ils avaient rencontré dans l'un des chapitres. (1EnNi28.3.17, Q5)

Le souci de *contextualiser* le jeu de rôle avec le corpus littéraire vient de la volonté de Nina d'*aider* les apprenants en leur donnant un cadre situationnel pour le jeu de rôle. D'ailleurs, cette volonté s'aperçoit dans la première activité de la leçon que nous avons analysée par l'explication de 11 minutes de la tâche d'évaluation.

Nous retenons de ces résultats en lien avec les catégories de questions qu'ils sont équilibrés au sein de l'agir littéraire dans la PA à l'exception des points forts qui contiennent en tout cas deux fois moins d'occurrences que les autres catégories. Toutefois, la proportion relativement élevée de la catégorie *Questions/remarques* contenant près d'un quart des réponses est significative ; l'analyse a permis de déceler l'incertitude de Nina vis-à-vis du paradigme actionnel. Pour autant, cela n'a pas eu pour conséquence de vouloir signifier sa pratique comme relevant d'un agir littéraire dans la PT puisque ce n'est qu'un seul élément de ce paradigme qui a été relevé. En définitive, c'est plutôt le questionnement de Nina à l'égard de sa pratique qui ressort des résultats.

23.4.2 Signification par niveaux réflexifs

Quelles activités de la leçon sont prises en compte dans la signification réflexive de Nina ? Le tableau 23.5 montre la distribution des niveaux réflexifs.

Table 23.5. Premier entretien de Nina, distribution des réponses par niveaux réflexifs

Niveaux réflexifs	**Occurrences**	**%**
Activité 1	5	17
Activité 2	1	3
Activité 3	3	10
Activités 1 à 3	21	70
Total	**30**	**100**

La distribution montre une majorité des réponses relatives à la réflexion concernant la leçon dans son ensemble (21 occurrences, 70 %). Quant aux autres résultats, le tableau montre, dans un ordre décroissant, 5 occurrences (17 %) pour la première activité, 3 (13 %), pour la troisième activité. L'activité 2 est, quant à elle, celle qui enregistre le moins d'occurrences (1, 3 %).

Cette répartition met en évidence la réflexion de Nina autour de l'organisation des activités concernant la tâche d'interaction. En effet, la

présentation de l'évaluation (activité 1), la comparaison du devoir (activité 2) et la préparation de l'évaluation (activité 3) s'articulent autour du jeu de rôle que les apprenants doivent réaliser. D'ailleurs, l'analyse réflexive des éléments relevés de la PA met en valeur des caractéristiques de la tâche. Nous relevons ces deux éléments :

> [L]aisser un peu cette liberté euh de choisir le contexte, de choisir les personnages. (1EnNi28.3.17, Q7). [L]es élèves ont été actifs, ils ont été dans la création de quelque chose. (1EnNi28.3.17, Q7)

L'articulation des activités langagières s'observe aussi par la réflexion sur le choix du corpus littéraire qui occupe une place importante dans l'analyse de Nina. Dans l'extrait suivant, elle relève l'importance du choix de la lecture dans l'identification des apprenants aux personnages, ce qui est en lien direct avec l'objectif de sa leçon, à savoir se mettre dans la peau d'un personnage : « Après, je sais pas, ce Emil (.), il est quand même très jeune et plus jeune que mes élèves et j'ai l'impression du coup qu'ils arrivent pas très bien à s'identifier par exemple » (1EnNi28.3.17, Q3).

Le problème du choix de la lecture peut se répercuter sur la réalisation de la tâche. En effet, le potentiel manque d'identification pourrait être une entrave à la réalisation de la tâche puisque les apprenants doivent se mettre à la place d'un personnage auquel ils n'ont pas d'attache.

Quant à la réflexion portant sur l'activité 1, nous soulignons le questionnement de Nina concernant la présentation des étapes de préparation de la tâche que nous illustrons par le passage suivant : « Mais, est-ce que c'est dans cette perspective [actionnelle], le fait que j'ai vraiment essayé de rendre transparent et d'expliciter le processus par lequel les élèves allaient passer pour réaliser la tâche ? » (1EnNi28.3.17, Q7).

Le questionnement de Nina met en lumière sa préoccupation concernant sa façon de faire dans la présentation de la tâche. Elle se pose la question de savoir si le fait de prendre en charge l'explicitation du processus s'inscrit dans la PA. Ainsi, elle prend en charge la conception de la tâche en explicitant les étapes intermédiaires. Pour Puren (2016b), la conception de la tâche, caractéristique de la PA est une activité du ressort des apprenants pour les impliquer avant même sa réalisation. En effet, les tâches partielles de réflexion sur la tâche, son déroulement, son fonctionnement permettent aux apprenants de jouer pleinement leur rôle d'acteur de leur apprentissage en agissant sur ce qu'ils doivent faire. Dans notre proposition d'une démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA, nous nuançons ces propos en évoquant une *codétermination* des pistes d'action entre l'enseignant et les apprenants dans la conception de la tâche en nous appuyant sur l'*implication* de Surkamp et Nünning (2014).

Pour l'activité 3 concernant la préparation de l'évaluation, Nina met en avant le lien entre les activités de réception et d'interaction : « je voulais contextualiser, donc j'ai dit ok, évidemment c'est [le jeu de rôle] en lien avec le livre » (1EnNi28.3.17, Q5).

Si, nous l'avons vu, elle relève la liberté des apprenants dans le choix du personnage à mettre en scène, elle souligne aussi des aspects à améliorer lors d'une prochaine leçon : « [J]'aurais donné donc euh quelques outils langagiers, pour essayer de les aider, mais leur montrer que c'était possible d'y arriver sans apprendre par cœur, sans préparer pendant des années » (1EnNi28.3.17, Q9).

En lien avec notre proposition de démarche didactique de l'agir littéraire dans la PA, elle propose de tenir compte de la préparation des structures langagières dans l'étape de la tâche pour soutenir l'apprentissage des apprenants.

Quant à l'activité 2, la seule occurrence relevée concerne son manque d'exploitation :

> [J]'aurais du coup aussi plus utilisé la partie, je sais pas pourquoi je suis passée assez vite, peut-être j'étais un peu stressée de pas tout réussir à faire alors que j'avais deux périodes en vrai, donc c'était un peu bête, mais je prendrais plus de temps sur le devoir et sur le tableau. Et ouais, peut-être que je leur aurais même dit que après avoir fait la comparaison du tableau, maintenant vous choisissez chacun un personnage, chacun un lieu, et puis vous dialoguez, vous vous mettez dans la peau de votre personnage et vous dialoguez. (1EnNi28.3.17, Q9)

Dans cet extrait, Nina réfléchit sur la valorisation de la réception littéraire (*comparaison du tableau*) par son articulation avec l'activité de d'interaction (jeu de rôles). Elle cherche à renforcer le lien avec le contenu littéraire dans la tâche interactive et ainsi limiter son exploitation prétexte que nous avons relevée dans l'analyse de sa leçon.

Nous constatons la volonté de Nina de donner du sens à sa leçon dans son ensemble, en articulant les activités, plutôt que d'analyser activité après activité. D'ailleurs, c'est à partir de la tâche (se mettre dans la peau d'un personnage au travers d'un jeu de rôle), qui structure sa leçon, que s'organise sa réflexion.

23.4.3 Signification par contenus réflexifs

Nous examinons le contenu thématique de la signification réflexive de Nina. Nous nous intéressons aux questions suivantes : quelles composantes de l'agir littéraire sont considérées ? Dans quelle proportion ?

Nous présentons dans le tableau 23.6, p. 469 la distribution des contenus réflexifs[187].

Nous analysons chaque catégorie thématique dans leur ordre de fréquence, de la plus élevée à la moins représentée.

La catégorie Autres

La catégorie *Autres* est la plus significative quantitativement (8 occurrences, 26 %). En effet, une réponse sur cinq concerne des éléments de la signification réflexive de Nina.

Dans l'analyse concernant les catégories de questions, nous avons relevé la proportion élevée de la catégorie *Questions/remarques* (7 occurrences, 23 %). Nous notons que 5 d'entre elles sont comptabilisées dans la catégorie thématique *Autres*. Cela veut dire que la signification de cette catégorie se construit en grande partie dans le questionnement de Nina et dans les échanges lors de l'entretien post-leçon.

Nous analysons les réponses de Nina en fonction de trois thématiques significatives : l'usage de la langue de scolarisation, le lien entre la communication de l'objectif et le cheminement pour y arriver et enfin la difficulté de donner du sens à son agir littéraire.

Table 23.6. Premier entretien de Nina, distribution des réponses par contenus réflexifs

Contenus réflexifs	**Occurrences**	**%**
Choix du texte	6	20
Compétences littéraires	2	7
Intentions de lecture	2	7
Méthodes	7	23
3 phases	0	0
Formes sociales de travail	2	7
Rôles de l'enseignant	1	3
Rôles des apprenants	2	7
Autres	8	26
Total	**30**	**100**

[187] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

Premièrement, elle met en avant son ressenti d'avoir trop parlé dans la langue de scolarisation, spécialement durant cette leçon :

> [Je] pense que j'ai énormément parlé en français. Je parle presque jamais autant en français. Et je crois vraiment que c'était le fait de sentir les angoisses des élèves et de vouloir les rassurer, du coup, automatiquement j'ai impression qu'en français, vu qu'ils vont tout comprendre, ça va encore plus les rassurer. (1EnNi28.3.17, Q6)

Dans cet extrait, nous constatons le désir de Nina de vouloir plus parler dans la langue cible. Elle explique toutefois l'usage important de la langue de scolarisation dans le but de rassurer les apprenants. En effet, la leçon de Nina s'inscrit dans une orientation *procédure* (Puren, 2006a, 2016a) autour d'une tâche interactive d'évaluation intégrant le corpus littéraire. Cela demande par conséquent un travail important d'explications de l'objectif et des transitions entre les activités pour mettre en avant la cohérence de la leçon. Nina semble être d'avis que le français est une solution d'aide à la compréhension des apprenants surtout s'agissant d'une tâche d'évaluation.

Cela nous amène à la deuxième catégorie significative concernant justement le lien entre l'annonce de l'objectif et la présentation des étapes pour l'atteindre. Dans un premier temps, Nina se questionne sur l'annonce de la présentation des étapes de préparation à l'évaluation : « [m]ais est-ce que dans la perspective actionnelle, c'est bien d'annoncer tout le plan ? […] Mais, je sais pas en fait si j'ai bien fait cette présentation du plan » (1EnNi28.3.17, Q6).

Ce n'est en effet plus l'usage du français qu'elle remet en question mais la pertinence de son plan. Elle va jusqu'à se demander si son geste didactique s'intègre dans la PA. Dans tous les cas, elle justifie cela en poursuivant par deux alternatives : « [a]lors je me demande s'il ne faut pas présenter tout le plan mais présenter la première étape ? Mais dans ce cas, l'objectif, je sais pas s'ils le comprennent. […] [L]'autre alternative, ça serait de dire, voilà l'objectif et maintenant, on va faire la première étape » (1EnNi28.3.17, Q6).

Les deux alternatives consistent à séquencer les moments d'explication et de réalisation au lieu de tout présenter avant de mettre les apprenants en activité. Toutefois, dans la suite de son entretien, elle nuancera ces alternatives en avançant qu'elle « n'aime pas trop qu'ils aient pas l'idée d'ensemble » (1EnNi28.3.17, Q6).

A la suite de ces propositions, nous avons dirigé l'attention de Nina sur la présence du support (*cf.* annexe I.2, p. 981) que les apprenants avaient à disposition dès le début de la leçon : « [t]u as justement un

support. Donc on pourrait imaginer faire quoi avec ce support ? Tu l'as distribué aux élèves, ils l'avaient » (1EnNi28.3.17, Q6).

C'est à ce moment que Nina avance qu'elle aurait pu laisser les apprenants lire le support à disposition et poser éventuellement des questions de compréhension.

Une troisième thématique significative ressort de la catégorie *Autres*. Il s'agit des difficultés à donner de la signification à la PA en lien avec la composante *Rôles de l'enseignant* (sur laquelle nous reviendrons par la suite) sur la base du support théorique relatif aux huit composantes didactiques-méthodologiques : « j"essayais de me baser sur la liste des huit composantes, mais je crois que comme je les maitrise pas totalement, c'est encore un peu difficile » (1EnNi28.3.17, Q7).

Cet extrait montre une nouvelle fois l'incertitude de Nina par rapport au paradigme actionnel. D'une part, elle relève explicitement qu'elle essaie de donner du sens à la PA sur la base des huit composantes, c'est-à-dire en appuyant son propos sur une référence théorique. D'autre part, elle indique ses limites quant à son utilisation. Elle thématise en quelque sorte la dichotomie entre ses savoirs d'expérience et savoirs théoriques ou comme le relèvent ? *l'action* et la *pensée*. En effet, elle essaie d'objectiver sa pratique, de « penser l'action en contexte » (Bretegnier, 2014, p. 38) mais éprouve encore des difficultés quant au maniement des outils théoriques.

En lien direct avec la difficulté de Nina de signifier son agir littéraire de façon objective, nous notons son incertitude pour relever ce que les apprenants ont appris durant la leçon à notre demande : « Qu'est-ce que j'ai pu observer ? En fait, c'est un peu horrible, parce que, j'ai, je sens que, en fait, ils ont compris ce qu'ils devaient faire pour l'évaluation, mais après j'arrive pas bien à dire ce qu'ils ont appris vraiment au niveau langagier ou, ou du contenu. » (1EnNi28.3.17, Q7)

L'extrait montre que Nina arrive à mettre en avant l'apprentissage qui a été en lien avec les activités orientées *procédure*, mais qu'elle n'arrive pas à exprimer le lien de cette procédure avec l'apprentissage langagier et culturel. Elle montre à nouveau ses limites quant à l'objectivation de sa pratique.

Cette thématique significative est révélatrice de l'entretien de Nina : son incertitude théorique vis-à-vis de la PA montre que la catégorie *Autres*, qui n'est pas construite à partir du cadre théorique comme les huit autres catégories, est la plus représentée dans la signification de son agir littéraire. En effet, elle donne la possibilité à Nina, malgré son insuffisance théorique manifestée, d'exprimer tout de même une signification du paradigme actionnel tout autant porteuse de sens.

La catégorie Méthodes

La deuxième catégorie la plus représentée est *Méthodes*. Des 7 occurrences dénombrées (23 %), nous observons que 4 pointent des éléments didactiques et méthodologiques à améliorer, 2 des éléments de l'agir littéraire dans la PA et un point fort de la PA.

Concernant les quatre pistes d'amélioration, nous constatons qu'elles concernent toutes les activités orientées *procédure* Puren (2006a, 2016a) de l'agir littéraire. En effet, Nina avance des modifications concernant les différents activités faisant partie des étapes amenant à la tâche : elle suggère que les apprenants préparent leur partie de rôle « qui [ne] fasse[nt] pas de plan ensemble » (1EnNi28.3.17, Q9) comme lors de la leçon et elle leur mettrait à disposition des outils langagiers. Nous avons aussi relevé plus haut qu'elle accorderait plus de temps à l'activité de réception au sujet du devoir.

Elle mentionne aussi dans les points forts de la PA, le lien entre la lecture du corpus littéraire et la tâche (1EnNi28.3.17, Q9). Cela signifie que le travail intégratif des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2016 ; Krumm, 2001), dont nous avons proposé une démarche méthodologique, est un élément significatif de l'agir littéraire dans la PA pour Nina. Néanmoins, nous avons aussi relevé les doutes qu'elle émet quant à l'ancrage actionnel de sa leçon, renforcé par le fait qu'il s'agit du premier élément relevé :

> [Je] me demande à quel point j'étais dans la perspective actionnelle lors de cette séance. J'ai l'impression que j'étais de façon assez faible dans la perspective actionnelle en comparaison par exemple avec le mini projet que j'ai mené en leur faisant faire des interviews, mais je ne sais pas exactement. (1EnNi28.3.17, Q7)

Nous notons que malgré ses hésitations, Nina suppose que sa leçon s'inscrit dans la version *faible* (Puren, 2012c) de la PA. Elle met en relation sa leçon avec des interviews qu'elle a faites pour justement ancrer sa leçon dans la version *faible*. La mise à l'épreuve et la réflexion, véritables outils de formation (Altet, 2001 ; Schneuwly, 2014) révèlent la construction de la signification de la composante *Méthodes* de l'agir littéraire dans la PA.

La catégorie Choix du texte

En troisième position des catégories les plus représentées, nous retrouvons *Choix du texte* (6 occurrences, 20 %).

Lors de la première partie de l'entretien, Nina met en avant deux points forts d'*Emil und die Detektive*, corpus qui a été choisi par sa

PF : « il est bien parce qu'il crée du suspense. Donc, oui, souvent je peux les faire formuler des hypothèses sur ce qui va arriver ensuite » (1EnNi28.3.17, Q3).

Dans ce passage, Nina souligne la possibilité de travailler sur plusieurs composantes de la compétence littéraire de Diehr et Surkamp (2015). Dans un premier temps, c'est la dimension personnelle (*il crée du suspense*) qui est mise en avant. Le corpus littéraire permet en effet de développer une attitude favorable par le fait qu'il plonge le sujet-lecteur dans un état d'attente le motivant à poursuivre la lecture. Dans un deuxième temps, la dimension textuelle est signalée par l'implication des apprenants sur des activités en lien direct avec le contenu (*émettre des hypothèses*). Elle met donc l'accent sur le critère *pédagogique et relationnel* (Dufays *et al.*, 2015) concernant le choix du corpus littéraire par sa volonté de tenir compte du sujet-lecteur.

Toutefois en nous basant sur le critère *relationnel et pédagogique*, nous constatons qu'elle nuance son propos en relevant un point d'effort entravant potentiellement la dimension personnelle de la compétence littéraire : « Emil, il est quand même très jeune et plus jeune que mes élèves et j'ai l'impression du coup qu'ils n'arrivent pas très bien à s'identifier par exemple » (1EnNi28.3.17, Q3).

Elle poursuit sa critique du corpus littéraire en lien avec ses valeurs : « ça me gêne un peu ce côté livre pas authentique parce que simplifié. […] Donc j'aurais pas choisi la version simplifiée. Et puis, en fait je pense pas forcément que j'aurais choisi ce livre » (1EnNi28.3.17, Q3).

Elle justifie le non choix de ce corpus littéraire en mettant en avant cette fois le critère lié à sa personne en tant que lectrice, correspondant au critère *subjectif* de Dufays *et al.* (2015). Elle relève aussi la perte de la dimension authentique de la version simplifiée pour justifier le renoncement à ce corpus. Cela correspond au critère *pragmatique/socioculturel* (Dufays *et al.*, 2015) mettant en avant la reconnaissance du corpus par l'institution culturelle. La perte du caractère authentique rétrograde en quelque sorte la dimension culturelle du corpus littéraire et serait donc un critère pour ne pas le choisir. Elle opterait plutôt pour « quelque chose d'un peu plus moderne ou récent » (1EnNi28.3.17, Q3) marquant ainsi sa volonté de s'inscrire dans une perspective *intégrationniste* de la littérature (Dufays *et al.*, 2015) orientant son choix dans des textes et discours ouverts à tout type de genres comme la paralittérature.

La catégorie Compétences littéraires

Parmi les catégories restantes, 4 sur 6 comptabilisent 2 occurrences (20 %) (*Compétences littéraires*, *Intentions de lecture*, *Formes sociales de travail* et *Rôles des apprenants*). Nous les analysons selon leur ordre d'apparition dans le tableau 23.6, p. 469 et nous commençons donc par la catégorie *Compétences littéraires*.

Concernant la démarche didactique de la leçon de Nina, nous sommes revenu sur son objectif général lorsqu'elle a marqué un temps d'arrêt après avoir contextualisé sa leçon. Elle relit l'objectif écrit sur sa feuille et spécifie sa non satisfaction quant à sa formulation : « je pense qu'en fait, maintenant que je le revois, il prend en compte qu'une partie, c'est plus un objectif spécifique » (1EnNi28.3.17, Q5).

Elle propose directement une amélioration : « [j]e dirais que peut-être un meilleur objectif, ça aurait été de dire : l'élève est capable, ouais quoi que, il faudrait peut-être ajouter *dans la forme d'un jeu de rôle, de se mettre* » (1EnNi28.3.17, Q5).

Face à son hésitation, nous lui avons demandé ce qu'il manquait : « (CHE : Alors il manquerait quoi selon toi pour que ce soit un objectif général ? Alors tu disais la forme) Un peu le côté contexte et la forme du jeu de rôle, c'est ça qui manque » (1EnNi28.3.17, Q5).

Nina pointe la formulation de son objectif qu'elle trouve problématique parce qu'il manque la situation de communication *(contexte et la forme du jeu de rôle*). Encore une fois, elle le fait au travers de notre questionnement fonctionnant comme déclencheur de signification réflexive. L'accompagnement de la pratique enseignante influence donc l'activité de Nina (Darling-Hammond, 2017 ; Jorro *et al.*, 2017) par le sens qu'elle en donne dans sa rétroaction.

La catégorie Intentions de lecture

Les deux occurrences (7 %) relatives à la catégorie *Intentions de lecture* portent sur le lien entre la lecture littéraire et la tâche d'évaluation interactive. Dans la continuité de notre volonté de précision quant à la démarche didactique de la leçon, nous avons demandé à Nina de montrer en quoi elle testait la compréhension du corpus littéraire dans la tâche d'évaluation. Elle l'explique ainsi :

> [Ç]a fait pas vraiment partie de l'objectif je dois dire. Parce que comme je leur ai permis, et c'était libre de mettre un personnage dans un lieu où il avait pas été dans le livre […] [D]onc, non, je teste pas la compréhension du texte. Non, dans ce cas-là. Et d'ailleurs, c'est pas dans les critères d'évaluation ensuite. (1EnNi28.3.17, Q5)

Dans un premier temps, elle démontre qu'il n'y a pas de lien puisque ce n'est pas prévu dans son objectif ni dans les critères d'évaluation et que les apprenants sont libres de réinterpréter le texte lu. À la suite de cette explication, nous lui avons fait part de notre questionnement quant à ce lien en lui lisant le titre du document concernant les indications sur l'évaluation : Hinweise zur Evaluation vom Mittwoch, den 29.03.2017. Rollenspiel zum Thema « Emil und die Detektive » (*cf.* annexe I.2, p. 981). Nous lui avons posé la question suivante : « en quoi tu testes la compréhension, c'est-à-dire si les élèves n'ont pas lu le livre, est-ce que c'est important pour ton objectif du jour ou pas, par exemple s'ils ont pas lu les chapitres 1 à 7 ? » (1EnNi28.3.17, Q5). Nina répond en nuançant sa première réponse : « c'était juste important dans le sens de la cohérence, s'ils me sortent un personnage qui existe pas dans le livre, enfin évidemment je vois qu'il y a un problème avec la lecture du livre » (1EnNi28.3.17, Q5).

Nous lui faisons donc part de notre conclusion en lui disant qu'il y a un lien, ce à quoi elle répond : « Ouais, ça c'est vrai. Mais de façon alors très globale » (1EnNi28.3.17, Q5).

Par notre questionnement, Nina prend conscience que sa tâche d'évaluation prend en compte la lecture littéraire par une intention de lecture basée sur le sens *littéral* (Besse, 1988) qui relève d'une compréhension d'éléments globaux (personnages et lieux).

La catégorie Formes sociales de travail

Les résultats font apparaitre 2 occurrences (7 %) recensées dans la catégorie *Formes sociales de travail*.

Tout d'abord, Nina relève, la forme de travail en binôme lorsqu'elle avance un élément de la PA : « j'ai l'impression quand même de leur avoir laissé une marge de manœuvre, dans le sens où ils ont pu, bon ça je sais pas si ça fait partie de la perspective [actionnelle] de dire vous pouvez choisir vos partenaires de travail. » (1EnNi28.3.17, Q7)

Dans ce passage, elle relève implicitement la forme de travail par deux en soulignant le fait que les apprenants bénéficient d'une liberté dans le choix de leur camarade pour la tâche d'évaluation. Nous précisons sa formulation encore une fois hésitante vis-à-vis du paradigme actionnel qui se caractérise par deux modalisateurs d'incertitude : *J'ai l'impression* et *je sais pas si ça fait partie de la perspective*.

A la question de relever les éléments ne faisant pas partie de l'agir littéraire dans la PA, elle mentionne le seul élément significatif de l'agir

littéraire dans la PT de l'entretien, celui de la forme frontale de sa première activité :

> Ben, peut-être, tu m'as dit que ça a duré douze minutes la première partie où je parle que moi. Ben ça, pour moi, c'est trop traditionnel, justement, le côté frontal ouais. Ouais, ça, ça fait plus partie de la méthode traditionnelle. Et sinon, qu'est-ce qu'il y aurait pu y avoir ? (NI réfléchit) Non, sinon je vois pas. (1EnNi28.3.17, Q8)

Dans ce passage, elle évoque la forme frontale de la première activité en mettant en relation (*ben ça*) le fait de trop parler avec la PT. Elle qualifie même ce moment de *trop traditionnel* et exprime par cet aspect sa volonté de s'en distancer. Spécifions que lorsqu'elle formule cet élément, elle l'introduit en utilisant l'adverbe *peut-être* marquant son hésitation. Toutefois, elle atténue directement son incertitude en s'appuyant sur nos propos (*tu m'as dit que ça a durée douze minutes*). Cela laisse aussi paraitre son insécurité à l'égard du paradigme traditionnel ou du moins à différencier les deux paradigmes. Elle termine sa réponse en verbalisant le fait qu'elle ne voit pas d'autres éléments correspondant à la PT (*sinon je vois pas* après s'être posé la question (*qu'est-ce qu'il y aurait pu y avoir ?*) et y avoir réfléchi un instant. Ce passage montre l'activité formatrice de l'entretien qui fait prendre conscience à Nina, par notre intervention antérieure, que sa forme frontale relève plutôt de la PT. En outre, sa pause réflexive est significative d'apprentissage puisqu'elle s'efforce volontairement à confronter les savoirs théoriques de la PT à sa pratique.

La catégorie Rôles des apprenants

Les 2 occurrences (7 %) de la catégorie *Rôles des apprenants* relèvent des éléments de la PA que nous rapportons dans l'extrait suivant : « j'ai l'impression que j'étais dans la perspective [actionnelle] dans le sens où les élèves ont été actifs, ils ont été dans la création de quelque chose, même si c'était un mini mini mini mini projet » (1EnNi28.3.17, Q8).

Nina relève premièrement l'implication des apprenants (*les élèves ont été actifs*) puis évoque leur rôle créatif (*création de quelque chose*). D'une part, elle accentue ce rôle par la conjonction de concession *même si* indiquant que la tâche demandée (*mini mini mini mini projet*) ne faisait pas forcément appel à la création des apprenants. D'autre part, elle exprime implicitement par cette conjonction que c'est dans les projets ou du moins dans d'autres types de tâches plus complexes que les apprenants endossent habituellement un rôle créatif.

Nous spécifions que c'est encore une fois dans une forme hésitante (*J'ai l'impression*) qu'elle évoque des éléments de sa leçon dans la PA.

La catégorie Rôles de l'enseignant

La seule occurrence (3 %) relative à la catégorie *Rôles de l'enseignant* a été comptabilisée lors du dernier élément de la PA relevé : « j'avais noté que j'étais dans la perspective [actionnelle], en étant dans un rôle au début d'enseignant planificateur, en expliquant tout le déroulement de l'évaluation, mais, je suis pas sûre d'avoir compris si vraiment ça voulait dire ça d'être enseignant planificateur » (1EnNi28.3.17, Q8).

C'est également dans une forme d'incertitude (*je suis pas sûre*) que Nina relève son rôle de planificatrice qui faisait partie des différents rôles indiqués sur le support des huit composantes didactiques-méthodologiques. Elle rejoint la définition qu'en donne Morel (2014) dans le sens qu'il s'agit pour l'enseignant de définir la tâche et la démarche d'enseignement-apprentissage. Toutefois, elle s'en distancie par le fait que pour Morel, il est question de la préparation en amont de l'enseignement-apprentissage, alors que pour Nina, elle endosse ce rôle au début de la mise en œuvre de la leçon. Cette interprétation de Nina est hypothétiquement la raison de l'activité 1 consacrée à l'explication du processus d'évaluation. Si le fait de déterminer les pistes d'action rejoint toutefois l'étape de conception de la tâche que nous proposons dans notre démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA, nous notons que cela est uniquement du ressort de Nina et que les apprenants ne sont pas impliqués dans la codétermination de la tâche.

3 phases

Le tableau 23.6, p. 239 indique l'absence d'occurrence concernant la catégorie *3 phases*.

Le déroulement progressif de l'apprentissage littéraire ne fait pas partie de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA de Nina. Nous émettons l'hypothèse que l'attention accordée à la tâche d'interaction[188] (étapes 7 et 8 de l'apprentissage littéraire, *cf.* figure 13.2, p. 283) occulte le lien avec la réception littéraire (étapes 4 à 6). Du reste, nous avons relevé lors de l'analyse de la catégorie *Intentions de lecture* qu'elle ne voyait pas, dans un premier temps, le lien avec la compréhension des chapitres 1 à 7 d'*Emil und die Detektive* dans ses critères d'évaluation. Puis, par notre questionnement, Nina a constaté une compréhension globale (personnages et lieux) des chapitres 1 à 7.

[188] Nous rappelons que l'analyse des niveaux réflexifs a révélé que 21 occurrences sur 30, soit 70 % concernant des éléments réflexifs de la leçon dans son ensemble autour de la tâche d'interaction.

23.4.4 Synthèse de la signification réflexive de Nina

Sur la base de l'analyse de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA, nous pouvons mettre en évidence les points suivants :

Premièrement, l'analyse des types réflexifs montre que la catégorie *Questions/remarques* est la plus significative et révèle que la signification réflexive de Nina se co-construit en partie dans nos échanges et questionnement. Cette catégorie laisse aussi paraitre l'insécurité de Nina face au paradigme actionnel par les questions qu'elle pose et les hésitations qu'elle exprime lorsqu'elle signifie ses pratiques en lien avec la PA. Cette insécurité, peut-être due à son manque d'expérience, s'est aussi vérifiée à l'égard du paradigme traditionnel indiquant que la difficulté d'objectivation ne se situe pas forcément au niveau du paradigme actionnel mais dans ses pratiques en général.

Deuxièmement, l'analyse des niveaux réflexifs démontre que la signification de Nina s'articule autour de la tâche. En effet, près de deux-tiers des éléments réflexifs portent sur la leçon dans son ensemble construite autour de la tâche d'évaluation interactive. Cela occulte en grande partie le lien avec la pré-tâche correspondant à l'activité langagière de réception du corpus littéraire. Il ne s'opère effectivement que par la mise en avant de la contextualisation de la tâche par le corpus littéraire.

Troisièmement, l'analyse des contenus réflexifs indique que c'est la catégorie *Autres*, qui n'émane pas des composantes didactiques-méthodologiques du cadre théorique, qui est la plus représentée. La signification réflexive de Nina se base donc en grande partie sur d'autres éléments porteurs de sens que ceux que nous avons mis en avant dans le cadre théorique.

23.5 Première leçon de Paola

Cette section met en évidence l'interprétation des résultats de la première leçon enseignée par Paola[189]. Nous nous intéressons à la question de recherche issue du premier bloc, à savoir : comment Paola met-elle en œuvre les huit composantes opérationnalisées de l'agir littéraire de la PA dans son enseignement-apprentissage de l'objet littéraire ?

---

189 Pour des raisons d'allègement du texte, lorsque nous citons cette leçon, nous n'indiquons que sa référence sous forme *1FiPa31.3.17*, suivi de la portion temporelle dans laquelle s'inscrit le passage cité. Nous ne répétons pas l'annexe à laquelle renvoie la leçon ; il s'agit toujours de la même : D.3.2, p. 736.

Nous exposons les résultats de chaque composante individuellement selon les huit catégories thématiques.

23.5.1 Contextualisation

La leçon a été enseignée le 31 mars 2017 dans une classe de quinze apprenants de première année de l'école de diplôme. Concernant le corpus littéraire traité, il s'agit de la lecture graduée *Tor ohne Grenzen* de Werner (2006)[190]. C'est une lecture choisie en concertation avec tous les enseignants de première année de diplôme de l'établissement de Paola.

Les apprenants avaient comme consignes de lecture de lire le chapitre 3 (p. 28–32) et de répondre aux trois premières questions de la fiche de travail en lien avec la tâche à réaliser durant la leçon (*cf.* annexe I.3, p. 981). La leçon a en effet comme objectif d'apprentissage : *Je suis capable de rédiger un article (sportif) pour un journal d'école*. Pour ce faire, la leçon est structurée en quatre activités. La première consiste à réactiver les éléments formels d'un article de journal. La deuxième a pour objet la réactivation du contenu de la lecture au moyen de la description collective d'une image tirée du chapitre 3. La troisième activité porte sur la correction du devoir (trois questions). Enfin, la dernière activité porte sur la rédaction de l'article de journal.

23.5.2 Signification expérimentée

La figure 23.3, p. 492 présente la distribution des huit catégories thématiques[191]. Elles apparaissent dans le même ordre que dans celui de l'opérationnalisation du cadre théorique en huit composantes didactiques-méthodologiques. En outre, si elles figurent les unes à côté des autres afin d'en avoir une vision synthétique, rappelons qu'elles sont indépendantes.

---

190 Les lectures graduées correspondent à des histoires originales ou des versions simplifiées de grandes œuvres classiques de l'éditeur CIDEB. Elles sont graduées selon les niveaux A1 à B2 du CECR. En outre, elles proposent à la fin de chaque chapitre des activités de compréhension de texte sous forme de questions (à choix multiples, justes/faux, réponses courtes) ou de tâches plus complexes. *Tor ohne Grenzen* correspond au niveau A2, niveau que les apprenants sont censés avoir en fin de première année de diplôme.

191 Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

La catégorie *Choix du texte* ne comporte qu'une seule occurrence. Le corpus littéraire traité ne concerne en effet pas l'une ou l'autre des activités mais la leçon dans sa totalité.

C'est le même principe pour les niveaux de l'*annonce* et de la *forme* de l'objectif de la catégorie *Compétences littéraires*. En effet, ces derniers portent sur toute la leçon. Pour le niveau *dimensions*, ce sont quatre occurrences qui ont été codées selon les quatre activités proposées.

Il en va de même pour les catégories *Intentions de lecture* et *3 phases* qui ont été codées selon les quatre activités proposées par Paola.

Pour la catégorie *Méthodes*, les dimensions *Entrée* et *Logiques documentaires* sont en lien avec l'objectif général de la leçon et ne concernent pas une activité en particulier mais la leçon dans son ensemble ; elles ne comportent donc qu'une occurrence chacune. Pour la dimension *Orientations de la tâche*, elle en contient une de plus (5) puisque l'activité 3 a été décomposée en deux orientations selon les deux types différents d'exercices à faire en devoir.

Quant aux trois dernières catégories (*Formes sociales de travail*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles de l'apprenant*), les occurrences sont plus nombreuses, étant donné qu'elles correspondent aux moments de la leçon relatifs à l'énonciation des consignes, la préparation, la réalisation et la rétroaction des activités. Elles comptabilisent un total de six occurrences chacune. Ajoutons que ces trois dernières catégories comportent toutes trois le même nombre d'occurrences, puisqu'elles sont en lien direct les unes avec les autres. En effet, chaque moment correspond à une certaine forme de travail pour laquelle les apprenants et Paola jouent un rôle spécifique.

Pour ne pas surcharger la lecture de la figure 23.3, p. 492, nous ne l'avons pas affinée au niveau de chaque activité de la leçon. Par contre, nous prenons en considération l'interprétation des résultats au niveau des activités dans le commentaire qui suit concernant l'interprétation de chaque catégorie.

Le choix du texte

Le corpus littéraire est choisi (1 occurrence, 100 %) par Paola qui effectue un stage B. Dans son entretien post-leçon (*cf.* annexe D.3.2, p. 736, Q5), elle précise que la lecture a été choisie de concert avec ses collègues enseignant dans une classe de 1C.

Les compétences littéraires

L'objectif est annoncé en début de leçon (1 occurrence, 100 %) :

> Also, bitte D1, Lesen Sie unser Lernziel für heute. Allez-y, D1. (D1 lit l'objectif projeté : je suis capable de rédiger un article sportif pour un journal d'école – pendant ce temps, Paola est revenue devant la classe) Exact. Donc ce que je vous ai demandé pour aujourd'hui, vous vous souvenez, je vous laisse le sortir (Paola montre la fiche de travail), c'était ça, d'accord ? Et notre Lernziel, c'est rédiger un article sportif pour un journal d'école. Donc sur le voc du vocabulaire. (1FiPa10.3.17, 02:07–03:11)

Nous notons que pour la forme de l'objectif, elle est orientée vers un objectif d'apprentissage (1 occurrence, 100 %) par la formulation *je suis capable* sollicitant quatre dimensions de la compétence littéraire (personnelle, textuelle, communicative et collaborative) que nous développons ci-dessous. Elle implique aussi les apprenants dans une activité langagière de production écrite (rédaction d'un article de journal). De plus, Paola établit un lien entre l'objectif d'apprentissage et le devoir que les apprenants ont dû faire pour la leçon. Elle montre la fiche du devoir et la met en relation avec la rédaction de l'article de journal par le vocabulaire sur le football que les apprenants ont dû relever.

La tâche articule en effet plusieurs dimensions de la compétence littéraire. Précisons que pour l'activité 1, aucune dimension (0 occurrence) n'est traitée puisqu'il s'agit d'une activité de préparation des éléments formels d'un article de journal, sans aucun lien établi avec la lecture littéraire.

Pour l'activité 2, elle concerne trois dimensions : textuelle (*comprendre le contenu d'un texte*), personnelle (*s'intéresser aux contenus et à la lecture plurielle*, *développer sa capacité d'imagination et d'association*), (Diehr et Surkamp, 2015) et collaborative par le collectif (Cicurel, 1991). En effet, cette activité de réactivation des connaissances, sur la base d'un support visuel composé d'une image tirée du livre, engage les apprenants personnellement et cognitivement à mettre en commun leurs connaissances. Trois questions guident cette réactivation : *wer was* et *wo* ? Elles permettent de résumer de façon collaborative le sens *littéral* (Besse, 1988) des trois premiers chapitres du corpus littéraire.

L'activité 3 met en avant les dimensions textuelle et collaborative correspondant au devoir effectué par les apprenants. Les questions portent sur le chapitre 3 et s'intéressent donc à la composante *Comprendre le contenu d'un texte*. De plus, l'exercice de repérage de différentes structures langagières relatives au thème du football permet de construire collectivement un réservoir d'éléments langagiers pour la réalisation de la tâche, selon ce qui a été identifié.

Enfin, l'activité 4 articule quatre dimensions : personnelle, textuelle, communicative et collaborative. Il s'agit de la réalisation de la tâche par

les apprenants. L'extrait suivant présente la consigne formulée par Paola concernant cette activité :

> Schreiben Sie einen Artikel für die Schülerzeitung (Paola projette la fiche de travail sur laquelle est écrit : Sie sind ein Sportreporter. Beantworten Sie die 5 Hauptfragen: was? wo? wann? wer? und wie? Erzählen Sie im Perfekt und im Präteritum (sein: war, … / haben: hatte, …). Ensuite il y a une mise en page d'un article avec en en-tête *Gelsenkirchen Schülerzeitung* (Datum) et (Namen der Verfasser, Überschrift). Puis l'article commence par *Gelsenkirchen*.) Also, ich möchte (Une A dit : je l'ai pas ça) Genau, je vous la donne. Ich möchte, dass Sie in Gruppen, die Geschichte weiterschreiben. Ok? Ich möchte, dass Sie eine Form von einem Artikel für die Schülerzeitung haben. Imaginez que vous êtes à l'école de Gelsenkirchen. In Gelsenkirchen, in Pedros Schule. Und Sie schreiben einen Artikel, über Fußball genau. Über, das Spiel. (1FiPa31.3.17, 24:05–28:45)

Les apprenants sont amenés, sur la base de leur connaissances des 4 premiers chapitres, à *faire des inférences* et d'*émettre des hypothèses* (Diehr et Surkamp, 2015) (dimension textuelle) pour pouvoir écrire l'article de journal en lien avec le chapitre 5. En cela, cette tâche fait aussi office de préparation à la lecture du prochain chapitre. De plus, le fait de rédiger un article de journal sur la thématique du football dont les structures langagières ont été l'objet d'une tâche de lecture en devoir et d'une mise en commun lors de la leçon, permet de développer la dimension communicative (*utiliser les ressources langagières du texte* et *produire des textes en utilisant le vocabulaire thématique*). Cette tâche tampon entre les chapitres 4 et 5 implique aussi personnellement les apprenants dans la mesure où ils sont amenés à se plonger dans la suite de la lecture (*développer son attitude réceptive de la littérature*) et par là, susciter leur envie de poursuivre la lecture de l'histoire (*se motiver pour la lecture*, *s'intéresser au contenu*) (Diehr et Surkamp, 2015).

La dernière dimension (collaborative), s'observe par le travail coopératif en groupe. Les apprenants sont en cela invités à échanger sur leur façon de procéder et à agir ensemble dans la rédaction de l'article de journal.

Mise à part l'activité 1 qui ne traite pas directement de la compétence littéraire, nous constatons que Paola traite de plusieurs dimensions de la compétence littéraire, toutes sauf celle en lien avec la logique *sociale* (socio-actionnelle) (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) relative à la réalisation de projets littéraires. De plus, les activités comportent toutes au moins deux dimensions (deux pour l'activité 3, trois pour l'activité 2 et quatre pour l'activité 4). Ces articulations, qui plus est, différenciées, favorisent le développement de la compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015).

Les intentions de lecture

Les activités 1, 2 et 4 ne contiennent pas d'intention de lecture (3 occurrences, 75 %). Elles sont en effet directement liées à la tâche de production écrite et se situent an aval de la lecture. Quant à l'activité 3, correspondant à la correction du devoir, l'intention de lecture est sélective (1 occurrence, 25 %). Les apprenants doivent identifier des informations en lien avec les personnages principaux (*Wer ist Jochen?*, *Was fragt Jochen Pedro?*) et relever des structures langagières sur le thème du football (*cf.* annexe I.3, p. 981).

Nous observons un lien direct entre l'intention de lecture sélective et la tâche de production écrite (article de journal), puisque les informations extraites du corpus littéraire sont toutes pertinentes pour la réalisation de la tâche. En cela, l'articulation des activités langagières de réception et de production s'effectue dans une logique intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2016 ; Krumm, 2001).

Les méthodes

L'entrée didactique s'effectue par la tâche (Puren, 2001). En effet, la démarche didactique est organisée autour de la rédaction de l'article de journal. Dans une logique intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2016 ; Krumm, 2001), l'articulation de la réception et de la production se fait autour d'une tâche. Pour ce faire, la lecture du corpus littéraire dans la PA s'effectue en fonction de la tâche à accomplir, annoncée avant même la lecture, au début de la tâche. Nous constatons que ce lien a été établi par Paola, puisque l'objectif est écrit sur la fiche de lecture que les apprenants avaient à disposition avant même de lire le chapitre en question. La lecture s'est faite selon une intention didactique focalisée sur la tâche. Dans ce sens, la séquence s'inscrit dans une logique *documentation* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) où le corpus littéraire correspond à une ressource au service de la tâche. Ce ne sont donc que les informations (de contenu et de formes) pertinentes pour la tâche qui sont au centre de l'intention de lecture. De plus, contrairement à la logique *document*, « où l'extraction et la mobilisation des connaissances se font simultanément, dans le cadre de l'*explication* de chaque document » (Puren, 2014d, p. 6), nous notons une réelle progression didactique. Les informations du corpus littéraire sont dans un premier temps extraites par la tâche de lecture. Dans un deuxième temps, les apprenants sont amenés à mobiliser ces informations lors de la réalisation de la tâche.

Concernant l'*orientation des tâches*, nous remarquons trois orientations différentes : *processus* (1 occurrence, 25 %), *procédure* (2 occurrences, 50 %), *langue* (1 occurrence, 25 %) et *résultat* (1 occurrence, 25 %). De plus, les trois premières orientations (*processus*, *procédure* et *langue*) représentent toutes des activités préparatoires en vue de la tâche qui est orientée *résultat*.

L'activité 1 consiste en effet en un questionnement métacognitif de Paola concernant les éléments formels d'un article de journal :

> Critères pour un article de journal ? Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand (A dit : ben journal) Oui, qu'est-ce alors ? Une en-tête, un titre, vous voulez dire ? M-hm. Y a un titre. Also Titel. (Paola écrit sur son ordinateur qui est projeté au beamer) Qu'est-ce qu'on a d'autre dans un journal ? Le style. Si vous pensez au style dans un journal, c'est comment ? (Une A : euh, une image, après y a le paragraphe, c'est en deux paragraphes). (1FiPa31.3.17, 03:12–04:39)

Dans cet extrait, Paola questionne les apprenants sur les éléments formels d'un article de journal. Cette phase préparatoire est principalement orientée *processus*, étant donné que l'intention réside dans la prise de conscience de l'organisation structurelle du genre discursif *article de journal*. Notons que l'orientation *procédure* n'est pas exclue de cette activité mais est sous-jacente à celle de *processus*. En effet, cette étape formelle fait aussi partie d'une étape préparatoire en vue de la réalisation de la tâche mais sa visée réflexive sur la structuration d'un genre discursif prime.

Quant à l'activité 2, elle ne se caractérise pas par un retour sur les processus inhérents à la tâche mais fait partie d'une étape dans la progression didactique de la réalisation de la tâche :

> Also, ich zeige Ihnen jetzt ein Bild. Sehen Sie das Bild? Ja? M-hm. Das, das ist ein Bild aus dem Kapitel, den Sie für heute gelesen haben. Ja? […] Sagen Sie mir bitte, was sehen Sie? Was sehen Sie auf dem Bild? […] Wer sind Sie? Wo also wer sie sind, wo sie sind und was sie machen. […] Also, ganz spontan, wer sind sie? Sie wissen schon. Wer sind sie? Also, L1 allez-y. (L1 dit : Pedro) Ok, das ist, wo, Pedro. Wo ist er? (L1 dit : il joue au foot) Auf deutsch? (L1 dit : er spielt, er spielt Fußball) Er spielt Fußball. Ok, das ist Pedro. (Paola indique sur la fiche projetée où est Pedro à l'aide d'une flèche). (1FiPa31.3.17, 04:40–08:23)

Paola réactive le contenu du chapitre lu pour la leçon en projetant une image du chapitre que les apprenants doivent décrire. Il ne s'agit pas de réfléchir sur la tâche (orientation *processus*), mais de mettre en commun des éléments de la lecture qui seront utiles pour la réalisation de la tâche. Il s'agit donc d'une étape préparatoire sur le contenu de l'histoire. Il en

va de même pour l'activité 3. La mise en commun du devoir de lecture a pour intention de préparer les apprenants sur le contenu de l'histoire (questions 1 et 2, annexe I.3, p. 981). La question 3 quant à elle, a une orientation principale *langue*. En effet, l'identification de structures langagières en lien avec le thème du football relève d'une attention particulière sur la forme du corpus littéraire. S'il s'agit aussi d'une étape préparatoire, celle-ci est accentuée par une orientation *langue* concernant la question 3.

Les activités 1 à 3 sont donc toutes orientées *procédure* dans leur préparation en vue de la réalisation de la tâche. Toutefois, l'activité 1 a une orientation plus spécifique (*processus*) par le retour méta-cognitif et la deuxième partie de l'activité 3 est plus particulièrement orientée *langue* par l'attention portée sur les structures langagières. Ces étapes constituent un préalable en vue de l'activité 4 orientée *résultat*. En effet, l'activité 4 représente la tâche à accomplir durant la leçon qui se définit didactiquement par la visée d'apprentissage ou l'objectif général à atteindre. Elle constitue l'aboutissement de la préparation permettant aux apprenants, munis de tous les éléments structurels, de contenu et linguistiques d'effectuer la tâche.

Les trois phases

La leçon s'organise en trois activités se déroulant après la phase de lecture du corpus littéraire (3 occurrences, 75 %) ainsi qu'une activité de correction d'un devoir réalisé durant la lecture (1 occurrence, 25 %).

Si nous ne pouvons évaluer la phase avant la lecture, faute de données, nous constatons que l'apprentissage littéraire est structuré au moins en deux phases. En effet, en amont de la leçon, les apprenants ont reçu une consigne de lecture dont le lien avec la tâche a été fait, du moins indiqué sur le support distribué (*cf.* annexe I.3, p. 981). L'identification d'éléments langagiers et de contenu constituent le traitement d'informations à effectuer durant la phase de lecture et lors de la mise en commun durant la leçon (activité 2). Dans une phase après la lecture, le genre textuel (activité 1) et les éléments de contenu (activité 2) ont été préparés. La mise en commun du devoir (activité 2) peut être considérée comme intermédiaire de ces deux phases (pendant et après la lecture), puisque le travail a d'abord été réalisé pendant la lecture mais que la vérification s'effectue après la lecture lors d'une mise en commun. Cette activité prépare donc les apprenants d'un point de vue du contenu et de la langue pour la réalisation de la tâche (activité 4), post-lecture. Nous remarquons donc le lien étroit entre l'organisation de la leçon de Paola et notre proposition

d'une démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA. En effet, les activités langagières de réception et de production sont alignées curriculairement (Biggs et Tang, 2011 ; Pasquini, 2018) par l'objectif d'apprentissage et la tâche est préparée en lien avec la pré-tâche caractérisé par l'exploitation du corpus littéraire.

Les formes sociales de travail

La figure 23.3, p. 250 représente trois formes sociales de travail : frontale (1 occurrence, 17 %), groupe (1 occurrence, 17 %) et collective (4 occurrences, 67 %).

De ces résultats ressort l'importance accordée à la forme sociale de travail collective. En effet, ce sont 24 minutes de la leçon qui se sont déroulées dans cette forme d'*Unterrichtsgespräch* (Schramm, 2010) caractérisé par des interactions sous la direction de Paola. Nous avons vu que dès le début de la leçon, elle fait participer un apprenant dans la lecture de l'objectif projeté (1FiPa31.3.17, 02:07–03:11). Même s'il s'agit d'un moment centré sur la communication de Paola, nous estimons qu'il correspond plutôt à la forme collective que frontale. En effet, le fait de demander à un apprenant de lire l'objectif amorce une certaine forme d'interaction avec le groupe-classe.

Nous avons aussi observé lors de l'activité 1 que Paola débute directement en questionnant les apprenants sur les critères d'un article de journal (1FiPa31.3.17, 03:12–04:39). Il en va de même pour l'activité 2 où elle questionne directement les apprenants sur l'image projetée (1FiPa31.3.17, 04:40–08:23). C'est le même procédé qu'elle emploie pour l'activité 3 au sujet des devoirs que nous illustrons dans l'extrait suivant : « Ok. Also, für heute […] Wir haben jetzt schon viel gesagt. (Paola projette la fiche faite en devoir au Beamer). Also, wer ist Jochen? B1? Was haben Sie geschrieben? Wer ist Jochen? » (1FiPo31.3.17, 08:23–12:02).

Paola fait le lien entre l'activité précédente de description et le devoir par la transition : *Wir haben jetzt schon viel gesagt*. Elle questionne ensuite directement les apprenants sur le devoir qu'ils ont réalisé pour la leçon. Elle évite ainsi de passer par une forme frontale où les apprenants sont en posture de réception. Ils sont ainsi impliqués sans interruption dans l'enchainement des activités.

Le seul moment frontal s'observe lors de l'explication de la consigne de la tâche, où la parole est sous le contrôle de Paola, qui se caractérise par un *Frontalunterricht* (Schramm, 2010). Elle y consacre un peu plus de 4 minutes 30. Nous l'illustrons par un extrait :

> [I] ch zeige Ihnen ein Bild (E projette au beamer l'image du chapitre 4) Das ist das Bild aus Kapitel 4. Ça, vous l'aviez pas lu. Ok ? Ça vous avez pas lu. Also, nein, nein, lisez pas. Sehen Sie das Bild an bitte. Sehen Sie sich das Bild an, einfach sehen. Und ich lese Ihnen ein Stück, ein Ausschnitt aus dem vierten Kapitel. D'accord ? Also, das nächste Kapitel heißt das Spiel. (Paola lit le début du chapitre quatre) Samstag Nachmittag spielt die Mannschaft Gelsenkirchen gegen Wann-Eickel. Viele Leute kommen das Spiel sehen. Das Stadion ist voll. Die meisten Schüler sind da, auch Lehrer und Eltern sind gekommen und viele, die nichts mit der Schule zu tun haben. Das Spiel beginnt […] Wie geht die Geschichte weiter? […] (Paola projette la fiche [*cf.* annexe I.3, p. 981] Ich möchte, dass Sie in Gruppen, die Geschichte weiterschreiben. Ok? Ich möchte, dass Sie eine Form von einem Artikel für die Schülerzeitung haben. Imaginez que vous êtes à l'école de Gelsenkirchen. In Gelsenkirchen, in Pedros Schule. Und Sie schreiben einen Artikel über Fußball genau. Über das Spiel. […] Also die Gruppen, ce sera, ihr drei bitte […] Also Imaginez la suite, d'accord ? Pensez que Jochen, il a proposé à Pedro de jouer dans l'équipe. Qu'est-ce qu'il se passe, après. (1FiPa13.317, 24:05–28:45)

Paola explicite la consigne en s'appuyant sur le point 5 du document de travail distribué aux apprenants (*cf.* annexe I.3, p. 981). De cette façon, le support visuel fait fonction de soutien à la consigne énoncée. Nous avons constaté lors de l'observation que Paola prenait le temps de pointer certains éléments du document comme les éléments formels de l'article de journal pour soutenir la compréhension de la consigne.

Dans une dernière phase de la leçon, les apprenants travaillent en groupe pour réaliser la tâche demandée, soit un peu plus de 13 minutes. De cette façon, la collaboration du travail est favorisée pour ainsi permettre aux apprenants de partager leurs connaissances et savoir-faire quant à la rédaction d'un article de journal en lien avec le corpus littéraire.

Nous relevons de ces formes de travail la volonté de Paola d'impliquer les apprenants au maximum durant la leçon en les faisant participer que ce soit par des réponses à son questionnement méta-cognitif (activité 1) ou à ses questions en lien avec la description d'image ou de devoir (activités 2 et 3) ou encore dans la réalisation en groupe de la tâche (activité 4).

Rôles de l'enseignant

Les résultats indiquent 3 occurrences, (50 %) pour le rôle de Questionneur, et 1 occurrence (17 %) pour chacun des rôles suivants : donneur de consignes, facilitateur et communicateur.

Nous mettons en évidence la symétrie entre les formes sociales de travail et les rôles de Paola durant la leçon. En effet, à la forme collective

correspond le rôle de questionneuse durant près de 24 minutes, et en début de leçon, au rôle de communicatrice pendant à peu près 1 minute. En effet, nous avons vu que c'est en collectif que Paola communique l'objectif et qu'elle prépare les apprenants à la réalisation de la tâche sous forme de questionnement méta-cognitif ou de questions concernant le contenu ou les formes de la lecture du corpus littéraire. Ce rôle s'explique par une posture guidante éveillant l'activité lectorale (Bemporad, 2019) en impliquant au maximum les apprenants dans l'interaction avec Paola.

La forme frontale correspond quant à elle au rôle de donneuse de consignes. Nous relevons que cette forme de travail n'est pas mise en lien avec un rôle de transmetteuse de savoir littéraire qui n'a jamais été observé durant la leçon. Nous ajoutons aussi que la verbalisation de la consigne est soutenue par un support visuel (*cf.* annexe I.3, p. 981) que les apprenants avaient à disposition dès le devoir de lecture avant la leçon observée. Ce rôle de donneuse de consignes est ainsi composé non seulement de la parole de Paola mais également de supports paraverbaux soutenant la communication de la tâche à réaliser.

Enfin, la forme sociale de travail en groupe s'accorde avec le rôle de facilitatrice dont nous illustrons un extrait :

> (Paola se dirige vers un autre groupe) Ah, je vois le nom Pedro, super. (A dit quelque chose d'inaudible) Oui. Oui. Mais c'est qui Pedro ? Wer ist Pedro? Pensez que vous écrirez un article de journal pour l'école. Si vous mettez Pedro, il faut nous dire un peu que c'est un nouvel élève peut-être. C'est dans l'école. Qui c'est ce Pedro ? D'où il vient ? Pourquoi, qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qu'il a fait alors dans le jeu ? (Paola se dirige vers un autre groupe) Ok, vous avez dit quand est-ce qu'il y a eu [le match], ok. Qu'est-ce qui s'est passé après ? (Une A dit : Pedro, il a tout gagné). Mais c'est qui Pedro ? (Une autre A du groupe : c'est le cubain) Oui, c'est le cubain, mais c'est un article de journal, pour l'école, c'est pour l'école. (A dit : un nouvel élève) Un nouvel élève. (A poursuit : qui est arrivé de Cuba). Exact, voilà. (A poursuit : et malgré cela, malgré son intégration difficile, il a tout gagné) Exact, comment il a joué, ja. Sagen Sie das auf Deutsch, ok. Pedro, er ist ein neuer Schüler aus. (1FiPa31.3.17, 28:45–42:11)

Dans cet extrait, nous relevons que Paola accompagne les deux groupes en partant d'un élément que chacun a rédigé. Pour le premier, il s'agit du personnage principal *Pedro*. Elle le met en lien avec le genre discursif de la tâche (article de journal) pour faire comprendre aux apprenants qu'ils doivent contextualiser ce personnage, afin que les destinataires (autres apprenants de l'école) puissent comprendre qui est ce personnage. Dans le deuxième groupe, elle part de l'événement inscrit par les apprenants (le match) et demande ce qui s'est passé après, afin de favoriser la réflexion

des apprenants. Sur la base d'une réponse (*Pedro*), elle va demander au groupe, comme elle l'a fait avec le précédent, de contextualiser le personnage. Nous remarquons que Paola cherche à faciliter la contextualisation des éléments du corpus littéraire identifiés par les groupes pour les réinvestir au plus proche du genre discursif *article de journal*. En cela, son rôle de facilitatrice tente de faire le lien entre l'activité langagière de réception et de production pour que la tâche fasse le plus de sens possible aux apprenants.

Nous remarquons que derrière les trois rôles qu'endosse Paola, il y a premièrement une volonté de co-construire (questionneuse) la préparation de la tâche avec les apprenants par un questionnement méta-cognitif ou des questions sur le chapitre de lecture. Deuxièmement, le rôle de donneuse de consignes montre sa préoccupation d'articuler la lecture à la tâche en portant l'attention sur les éléments formels de l'article de journal sur la base d'un élément contextuel de la lecture, à savoir le lieu. Enfin, elle facilite le passage de la lecture à la réalisation de la tâche en demandant aux apprenants de contextualiser les éléments du corpus littéraire dans l'article de journal.

Rôles des apprenants

Les résultats de la dernière catégorie *Rôles des apprenants* montrent la répartition suivante des rôles : 2 occurrences (33 %) pour récepteur, 3 occurrences (50 %) pour répondeur et 1 occurrence (17 %) pour créateur.

La symétrie des catégories *Formes sociales de travail* et *Rôles de l'enseignant* s'étend également à la catégorie *Rôles des apprenants*.

A la forme collective et à un rôle de questionneuse de Paola correspond un rôle de répondeur des apprenants. Ils sont en effet impliqués dans l'interaction avec Paola qui posent des questions au collectif. Ce rôle de répondeur concerne tout le travail sur les activités orientées *processus*, *procédure* et *langue*, en amont de la tâche. Sous le contrôle de Paola, les apprenants sont invités à participer en répondant à ses questions. Un seul moment de collectif ne correspond pas à un rôle de répondeur ; il s'agit comme pour le rôle de communicatrice de Paola, le rôle de récepteur des apprenants. Si, comme nous l'avons relevé, un apprenant est impliqué dans la lecture de l'objectif marquant en cela plutôt une forme collective puisque Paola fait participer un apprenant, tous les autres se définissent par un rôle de récepteur dans le sens où ils écoutent et n'ont aucune posture active.

D'ailleurs ce rôle de récepteur se caractérise aussi durant la forme frontale durant laquelle Paola prend en charge la communication de la

consigne de la tâche. Encore une fois, les apprenants sont en posture d'écoute et ne jouent aucun rôle actif.

Le rôle de créateur, le plus impliqué, se situe lors de la réalisation de la tâche en groupe où les apprenants interagissent dans le travail collaboratif (Morel, 2014) ; ils sont en effet actifs puisqu'ils produisent en coopération un article de journal. De plus, leur rôle se caractérise par une certaine autonomie dans la façon dont ils traitent les informations du corpus littéraire dans l'article de journal, mettant en cela en avant leur créativité. L'extrait suivant souligne ce rôle :

> (Paola se dirige vers un autre groupe) J1, vous avez raconté l'histoire ? (J1 : on sait pas quoi dire, il faut inventer une histoire madame ?) Il faut inventer l'histoire, sur le match. Oui, qu'est-ce qu'il s'est passé ? Qui est contre qui, qui a joué ? Ça, vous savez. (1FiPa31.3.17, 28:45–42:11)

La posture créative est thématisée par l'hésitation de J1 qui demande s'il *faut inventer l'histoire*. Elle est confirmée par Paola qui répète : *il faut inventer l'histoire* et précise *sur le match*. Si J1 ne se sent pas de prime abord à l'aise avec ce rôle, nous soulignons que la démarche didactique, réfléchie par Paola quant à la composante collaborative de la forme de travail, favorise le travail coopératif. En outre, cette forme de travail est appuyée par le rôle de facilitatrice de Paola accompagnant les apprenants dans ce rôle de créateur.

Les rôles des apprenants s'articulent étroitement avec les formes sociales de travail et les rôles de l'enseignant favorisant ainsi le développement de la compétence littéraire. En effet, à une forme collective correspond un rôle de questionneuse de Paola et une posture de répondeur des apprenants mettant en avant la co-construction d'outils de préparation en vue de la réalisation de la tâche. La forme frontale reléguant les apprenants à un rôle plus passif, de récepteur permet à Paola de présenter et d'expliciter la consigne. Enfin, le travail de groupe avec l'accompagnement de Paola, facilitatrice des apprentissages, permet aux apprenants d'endosser pleinement leur rôle de créateur pour les rendre acteurs de leur apprentissage.

23.5.3 Synthèse de la signification expérimentée de Paola

La signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA de Paola révèle les éléments suivants après l'analyse des 8 catégories :

Premièrement, c'est par la tâche que s'effectue l'entrée didactique (Puren, 2001). Les apprenants sont en effet amenés à écrire un article pour le journal de l'école. Cette tâche fait office d'intermédiaire entre un travail de production après la lecture d'un chapitre et un travail

de préparation, sous forme d'hypothèses, avant la lecture du chapitre suivant. De plus, c'est dans une logique *documentation* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) que la lecture littéraire s'effectue. En effet, seuls les éléments de contenu et de forme du corpus littéraire significatifs pour la tâche à réaliser font l'objet d'une intention de lecture sélective. En outre, cette logique permet de décomposer l'apprentissage littéraire de façon progressive : les activités liées à la réception permettent d'extraire les informations pertinentes à la tâche dans un premier temps. Ce n'est que dans un second temps que ces informations vont être mobilisées par les apprenants dans la réalisation de la tâche. Cette façon de faire correspond à la compétence informationnelle (Puren, 2009a).

Deuxièmement l'articulation de l'activité de réception à celle de production s'effectue par des activités à orientations Puren (2006a, 2016a) différentes (*processus*, *procédure* et *langue*) qui soutiennent le processus de lecture et/ou qui préparent dans le même temps à la tâche orientée *résultat*. En effet, c'est autour de celle-ci que l'appareillage didactique mis en place s'organise, puisqu'elle représente la visée de l'apprentissage pour laquelle l'exploitation du corpus littéraire se justifie.

Troisièmement, les activités proposées permettent de travailler quatre des cinq dimensions de la compétence littéraire : personnelle, textuelle, communicative et collaborative. En outre, toutes les activités articulent au moins deux dimensions, ce qui favorise le développement de la compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015).

Quatrièmement, la corrélation étroite entre les formes sociales de travail et les rôles de Paola et des apprenants révèle un travail de coopération important marqué par un rôle, impliqué des apprenants dans une posture de *créateur* (article de journal) ou de *répondeur* (préparation à la rédaction) en interaction quasi permanence avec Paola. Celle-ci d'ailleurs soutien l'apprentissage littéraire par une posture de *questionneuse* lors des phases collectives par un questionnement méta-cognitif ou des questions poussant les apprenants à mettre en commun leur savoir littéraire. Lors de la phase de travail de groupe, lorsque les apprenants rédigent l'article, elle les accompagne en les guidant par sa posture de facilitatrice des apprentissages.

Nous concluons en relevant que la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA de Paola se caractérise par la mise en œuvre d'une tâche scolaire s'inscrivant dans la version *faible* de la PA (Puren, 2012c). En effet, la logique du traitement du corpus littéraire se fait dans une logique *documentation* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) permettant de travailler les activités langagières dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001) autour d'une tâche productive en lien direct avec le corpus littéraire.

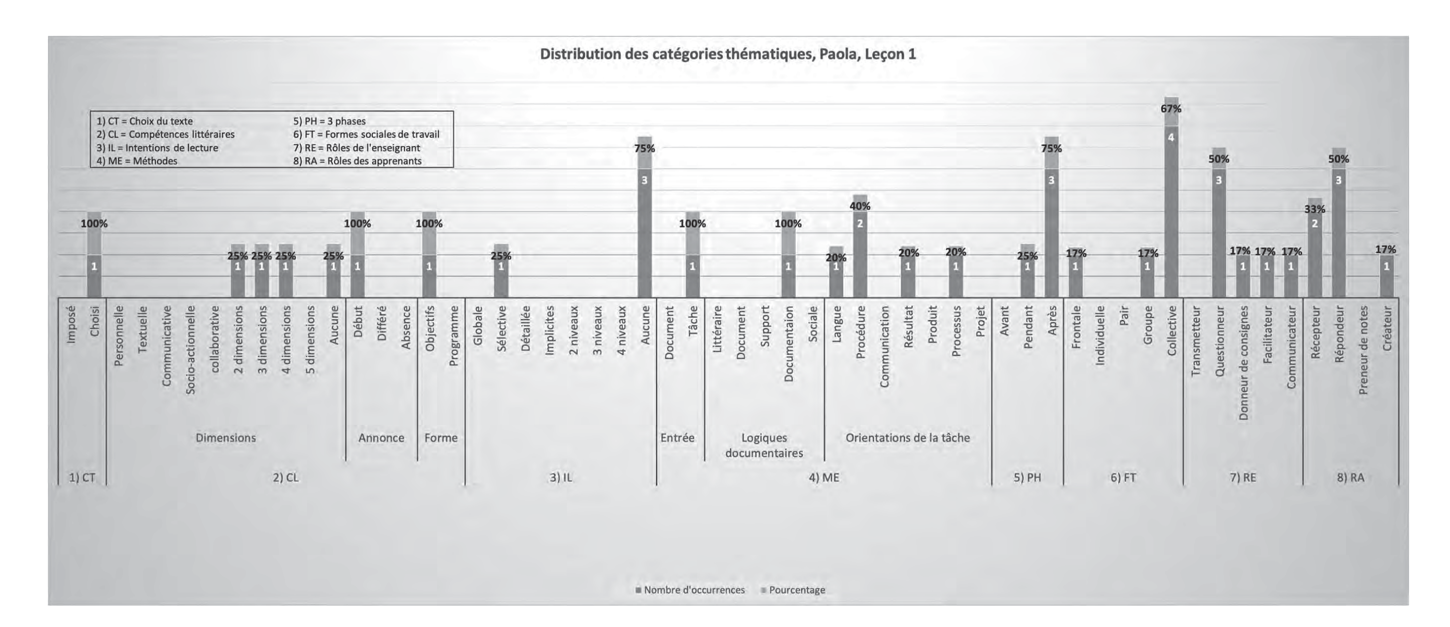


Figure 23.3. Distribution des catégories thématiques de la leçon 1 de Paola

23.6 Premier entretien de Paola

Cette section est consacrée à la présentation et l'interprétation des résultats du premier entretien de Paola en lien avec sa première leçon enseignée[192]. Notre intérêt porte sur le deuxième bloc de la question de recherche, soit sur la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA

Nous procédons à une analyse de la réflexion de Paola sur sa première leçon en trois temps. Nous présentons en premier lieu la distribution des types réflexifs selon les questions posées en fonction de l'agir littéraire (actionnel ou traditionnel relevé) (*cf.* table 23.7, p. 494). En deuxième lieu, nous exposons la distribution des niveaux réflexifs en fonction du niveau structurel d'analyse (activité *vs* leçon dans son ensemble) (*cf.* table 23.8, p. 496). En dernier lieu, nous analysons la distribution des contenus réflexifs en lien avec les catégories thématiques (*cf.* table 23.9, p. 498).

L'enregistrement de l'entretien s'est déroulé dans notre bureau de la HEP Vaud le 5 avril 2017, cinq jours après le déroulement de la leçon y relative. Il a duré 53 minutes.

23.6.1 Signification par types réflexifs

Quels sont les types réflexifs relevés ? Quel agir littéraire (actionnel *vs* traditionnel) concernent-ils ? Afin de répondre à ces questions, nous nous intéressons ici à la distribution des réponses de Paola durant l'entretien.

Nous avons relevé 32 occurrences concernant la signification réflexive de l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire de Paola. Le tableau 23.7[193] présente cette distribution selon les catégories de questions posées en comparant les réponses données pour la PA et la PT. Les réponses par catégories de questions en fonction du type d'agir littéraire permettent d'obtenir l'inventaire des différents éléments réflexifs relevés dans chaque perspective de l'agir littéraire.

---

[192] Pour des raisons d'allègement du texte, lorsque nous citons cet entretien, nous n'indiquons que sa référence sous forme *1EnPa5.4.17, Q suivi de son numéro de la question*. Nous ne répétons pas l'annexe à laquelle renvoie l'entretien ; il s'agit toujours de la même : annexe G.3.1, p. 873.

[193] Pour des raisons d'allègement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

Table 23.7. Premier entretien de Paola, distribution des réponses par types réflexifs

Types réflexifs	**Perspective actionnelle**		**Perspective traditionnelle**		**Signification réflexive**	
	Occurrences	**%**	**Occurrences**	**%**	**Occurrences**	**%**
Eléments de l'agir littéraire	8	25	2	6	10	31
Points forts	2	6	0	0	2	6
Points d'efforts	3	9	0	0	3	9
Pistes d'amélioration	9	29	1	3	10	32
Questions/remarques	7	22	0	0	7	22
Total	**29**	**91**	**3**	**9**	**32**	**100**

Les résultats indiquent un total de 32 occurrences de signification réflexive distribuées comme suit : 10 (31 %) pour les éléments de l'agir littéraire, 2 (6 %) pour les points forts, 3 (9 %) pour les points d'efforts, 10 (32 %) pour les pistes d'amélioration et 7 (22 %) pour les questions et remarques.

De plus, la distribution montre que seules 3 occurrences (9 %) concernant l'agir littéraire dans la PT : 2 occurrences (6 %) pour les éléments relevés et 1 (3 %) pour les pistes d'amélioration. Ajoutons qu'elles concernent les deux catégories les plus fréquentes de la signification réflexive (*Eléments de l'agir littéraire* et *Pistes d'amélioration*) et sont toutes trois relatives à la catégorie *Autres* que nous analyserons ci-dessous (*cf.* table 23.9, p. 498). Nous constatons donc que la signification de l'agir littéraire dans la PA s'oriente vers le paradigme de l'optimisation/substitution (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) par la tenue à l'écart des éléments méthodologiques de l'agir littéraire dans la PT.

Les résultats montrent aussi une répartition équilibrée entre les éléments d'une analyse plutôt positive (*Eléments de l'agir littéraire* et *Points forts*) avec 12 occurrences (37 %) et une analyse critique (Points d'efforts et Pistes d'amélioration) avec 13 occurrences (41 %). À ce propos, l'extrait suivant, correspondant à la réponse de Paola au sujet des éléments de l'agir littéraire dans la PA, reflète cette signification réflexive contrastée qu'elle donne de sa leçon :

> [J]'ai marqué les 3 phases […] donc le *avant*, introduction du texte à l'aide de l'image, donc réactiver les connaissances antérieures. Ça je l'ai fait, un peu rapidement. Et c'est là qu'il manque après peut-être un *pendant une activité*. Et le *après* donc directement produire un article de journal. Je l'ai fait aussi rapidement, trop rapidement aussi quand j'ai demandé quels sont les

> critères d'un article de journal au tout départ je l'ai fait. Et même là, j'aurais pas voulu commencer directement avec ça mais plutôt je sais pas pourquoi j'ai commencé directement avec ça avant de faire les objectifs ou quoi que ce soit, j'ai parlé des critères vite fait comme ça. Passer plus de temps bien sûr sur l'article de journal, quels sont les critères le genre, c'est ça que tu m'as dit voilà. L'étape qui manquait c'est un travail sur le genre avant la production. Mais c'est là que je me sens restreinte dans les 45 minutes en fait. C'est ça que je me dis, sinon, il faut que je prenne deux (leçons). Puis là en plus tu verrais même pas le résultat au final. (1EnPa5.4.17, Q8)

Dans ce passage, Paola thématise la composante *3 phases* de son agir littéraire dans la PA. Elle relève les phases avant (*réactiver les connaissances*) et après (*produire un article de journal*) la lecture en ajoutant que selon elle, il manque une phase pendant la lecture. Or aussitôt après avoir relevé chaque élément, elle amorce une analyse critique en avançant qu'elle aurait pu y consacrer plus de temps (*Ça je l'ai fait un peu rapidement, je l'ai fait aussi rapidement*). Elle va même jusqu'à remettre en question l'organisation de ses activités en arguant que l'activité 1 (*critères d'un article de journal*) aurait dû venir après la communication des objectifs. En outre, elle propose des pistes d'amélioration concernant la didactisation de l'article de journal (*Passer plus de temps*, *quels sont les critères*, *le genre*). Enfin, elle évoque un problème de timing (*Mais c'est là que je me sens restreinte dans les 45 minutes*), sur lequel nous reviendrons lors de l'analyse des catégories thématiques (*cf.* table 23.9, p. 498).

Ce passage caractérise bien la posture de Paola durant l'entretien qui se démarque par une analyse réflexive nuancée des éléments recueillis. Il ne s'agit pour de relever de façon tranchée des éléments positifs ou négatifs mais de les mettre en discussion et de chercher des pistes d'amélioration dans une visée de progression. D'ailleurs, la catégorie *Pistes d'amélioration* est celle qui est la plus représentée dans les réponses de Paola (10 occurrences, 32 %) renforçant ainsi sa volonté de perfectionner les éléments relevés de l'agir littéraire qui enregistrent autant d'occurrences.

Il est aussi à remarquer que la catégorie *Questions/remarques* est la deuxième la plus représentée (7 occurrences, 22 %) et concerne plus d'un cinquième de la signification réflexive. Elle porte sur quatre composantes didactiques-méthodologiques : *Choix du texte* (1 occurrence), *Compétences littéraires* (1 occurrence), *Méthodes* (2 occurrences) et *Autres* (3 occurrences). Ce sont en outre trois questions et quatre remarques qui composent cette catégorie. Sur la base de ce qui précède, nous notons la diversité des aspects soulevés sous forme de questionnement ou de remarques. Nous approfondirons le contenu de ces aspects

lorsque nous analyserons la distribution des catégories thématiques (*cf.* table 23.9, p. 498).

23.6.2 Signification par niveaux réflexifs

Quelles activités de la leçon sont prises en compte dans la signification réflexive de Paola ? Le tableau 23.8 montre la distribution des niveaux réflexifs.

Table 23.8. Premier entretien de Paola, distribution des réponses par niveaux réflexifs

Niveaux réflexifs	**Occurrences**	**%**
Activité 1	0	0
Activité 2	1	3
Activité 3	1	3
Activité 4	3	9
Activités 1 à 4	27	85
Total	**32**	**100**

La distribution des réponses par niveaux réflexifs présentent les résultats suivants dans l'ordre décroissant de leur fréquence : 27 occurrences (85 %) pour la leçon dans son entier, 3 occurrences (9 %) pour l'activité 4. Pour les activités 2 et 3, elles enregistrent chacune 1 occurrence (3 %) alors que l'activité 1 n'en contient aucune.

Il ressort de ces résultats une signification réflexive qui s'oriente très fortement au-delà du niveau des activités pour prendre en compte la leçon dans son ensemble au niveau de la conception de la tâche de production. L'extrait suivant, tiré de la troisième partie de l'entretien lors de notre discussion avec Paola, est révélateur de cette réflexion d'ensemble. Après que Paola a mis en avant deux pistes d'amélioration (traiter le genre textuel de l'article de journal et l'exploitation d'un document authentique pour ce faire), nous sommes revenu sur des aspects discutés le jour même lors de l'atelier réflexif avec toutes les participantes (formulation des consignes, explicitation des transitions entre les activités). Paola nous interrompt : « là, un truc un peu plus pratique, alors, par exemple, là si j'avais fait tout ça, t'es d'accord ça m'aurait pris plus qu'une séance ? » (1FiPa4.5.17, Q15).

L'interruption de Paola est significative sur sa portée de réflexion qui va au-delà de l'activité et même de la leçon pour prendre en considération l'agir littéraire au niveau de la séquence d'enseignement-apprentissage. Son incertitude marquée par sa demande que nous confirmions ses propos (*t'es d'accord*) est révélatrice d'une posture d'apprentissage par une prise de conscience de la macrostructure de l'agir littéraire dans la PA. Elle exprime en quelque sorte sa volonté de signifier l'agir littéraire dans une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001).

Il n'est donc pas anodin que l'activité 4, représentant le pilier de la leçon, par le fait qu'elle corresponde à la tâche, soit la deuxième la plus représentée (3 occurrences, 9 %), même si la fréquence reste faible. Nous nous sommes en outre rendu compte, lors de l'analyse de la signification expérimentée, que c'est autour de l'activité 4 (tâche de production de l'article) que s'organisent les activités 1 à 3 correspondant à une préparation au niveau du genre textuel de l'article de journal (activité 1), de la réactivation du contenu du corpus littéraire (activités 2 et 3) et de la préparation des structures langagières (activité 3).

Quant aux activités 2 et 3, elles ne comptabilisent qu'une occurrence chacune (3 %). Nous notons que même si leur contenu porte sur l'une ou l'autre activité, elles sont de portée plus générale. En effet, Paola relève dans les points forts de son agir littéraire dans la PA un élément de l'activité 2 qui concerne son emplacement : « mettre l'image au départ, qu'ils puissent se souvenir, pour ceux qui ont lu surtout. Pourquoi il y a cette image, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui s'est passé » (1EnPa5.4.17, Q9).

Son commentaire révèle implicitement que sa réflexion ne porte pas seulement sur cette activité mais sur l'organisation de toute la leçon. En avançant que *mettre l'image au départ est un point positif*, elle signifie qu'elle a une vision sur le déroulement temporel de toute la leçon puisqu'elle s'arrête sur un moment particulier.

Pour le point d'effort portant sur l'activité 3, le lien avec toute la leçon est plus explicite. En effet, Paola avance que « les devoirs donnés […] n'étaient pas en lien avec la tâche, enfin, pas en lien direct » (1EnPa5.4.17, Q11).

Si nous reviendrons ci-dessous lors de l'analyse des catégories thématiques (*cf.* table 23.9, p. 498) concernant le contenu de cette réponse, nous retenons ici que la réflexion porte non seulement sur le devoir mais sur sa relation avec la tâche de production. Cela témoigne encore une fois de la volonté de Paola de signifier son agir littéraire en tenant compte de la relation entre l'activité de réception et de production dans un rapport intégratif concernant activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2016 ; Krumm, 2001).

23.6.3 Signification par contenus réflexifs

Nous examinons le contenu thématique de la signification réflexive de Paola. Nous nous intéressons aux questions suivantes : quelles composantes de l'agir littéraire sont considérées ? Dans quelle proportion ? Nous présentons dans le tableau 23.9 la distribution des contenus réflexifs[194].

Table 23.9. Premier entretien de Paola, distribution des réponses par contenus réflexifs

Contenus réflexifs	**Occurrences**	**%**
Choix du texte	1	3
Compétences littéraires	2	6
Intentions de lecture	1	3
Méthodes	16	50
3 phases	2	6
Formes sociales de travail	1	3
Rôles de l'enseignant	1	3
Rôles des apprenants	1	3
Autres	7	23
Total	**32**	**100**

Le tableau montre que tous les contenus réflexifs sont représentés. Les résultats, dans un ordre décroissant des fréquences, sont les suivants : *Méthodes* (16 occurrences, 50 %), *Autres* (7 occurrences, 22 %), *Compétences littéraires* et *3 phases* (2 occurrences chacune, 6 %). Pour tous les autres contenus réflexifs, ils comptabilisent une seule occurrence chacun (3 %) ; il s'agit de : *Choix du texte*, *Intentions de lecture*, *Formes sociales de travail*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*.

Nous analysons chaque catégorie réflexive dans un ordre décroissant de leur fréquence.

La catégorie Méthodes

La catégorie *Méthodes* est de loin la plus importante quantitativement puisqu'elle représente exactement la moitié des réponses de la signification réflexive de l'agir littéraire de Paola.

[194] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories. Cela entraine 1 % de plus pour la catégorie *Autres*, afin d'arriver à un total de 100 %.

Dans les éléments relevés de la PA, 14 concernent la leçon dans son ensemble et 2 plus particulièrement la tâche de production (activité 4). Ce qui ressort de ces 16 réponses est tout d'abord les éléments positifs. En effet, Paola relève une méthode centrée sur l'apprentissage des apprenants (1EnPa5.4.17, Q8). Elle met en avant l'activité des lecteurs (Dufays *et al.*, 2015) dans une lecture participative où le sujet-lecteur, impliqué, se démarque par un travail créatif (Rouxel et Langlade, 2004). Elle ajoute que les apprenants *produisent quelque chose* sous forme de résultat (1EnPa5.4.17, Q8). Elle met ainsi l'accent sur l'aspect productif, le *résultat escompté* (Dufays, 2011) des apprenants.

Toutefois, son analyse critique relève plusieurs aspects à améliorer. Ils concernent la progression didactique de la tâche de production, plus précisément les phases d'apprentissage et d'évaluation de l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011). La majorité des critiques se basent sur l'insuffisance quant à la préparation de la tâche. Elle aborde l'aspect langagier : « il manque une étape je pense, quand ils passent du mot aux petites phrases qu'on a faites ici. Même les temps du passé, je l'avais marqué mais je l'ai sauté. Revoir les temps du passé, avant de les utiliser dans la production » (1EnPa5.4.17, Q9).

Mais elle insiste particulièrement sur le manque de préparation relatif au genre textuel : « [l]'étape qui manquait c'est un travail sur le genre avant la production » (1EnPa5.4.17, Q8). Elle propose même d'intégrer un document authentique pour pallier à ce manque : « j'aurais dû plutôt déjà présenter un document authentique, un petit article de journal sportif sur le foot » (1EnPa5.3.17, Q12). Cette suggestion correspond à une logique *documentation* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a). Il s'agit effectivement de récolter de l'information littéraire en fonction d'une tâche à accomplir (Puren, 2009a). Or, l'information littéraire peut provenir de différentes sources et intègre par-là, différents types de documents ouvrant ainsi le texte littéraire primaire au corpus littéraire par le recours à plusieurs sources en lien avec la thématique littéraire traitée, le football.

Enfin, s'agissant des pistes d'amélioration concernant la dernière phase de l'alignement curriculaire, elle met en avant l'aspect sur « comment [elle] peu[t] évaluer aussi à la fin » (1EnPa5.4.17, Q13). Elle met donc en avant l'importance de réfléchir sur la phase d'évaluation, ce qui s'apparente à un aspect essentiel d'une approche par compétences (Dufays, 2011) où le développement de compétences se fait de façon progressive, aboutissant à une phase d'évaluation.

Si les éléments relevés ci-dessus concernent la tâche de production, le commentaire de Paola relevé durant la troisième partie formative de l'entretien témoigne d'un moment clé d'apprentissage en train de se faire,

exprimant sa préoccupation d'intégrer son agir littéraire dans le paradigme de l'adéquation/addition(Nünning et Surkamp, 2016 ; Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) :

> Moi je suis en train de me dire pour un vrai texte littéraire, vraiment un roman, vraiment où t'as beaucoup de chapitres à lire et tout, et c'est là que tu viens de me donner une autre piste. Je me disais, tu vois, un article de journal, tu peux pas faire ça pour chaque chapitre ou comme ça, mais l'idée comme tu viens de dire pour un personnage, pour thématiser juste un personnage de chaque chapitre ou bien une action ou bien un thème dans chaque chapitre, c'est faisable dans la perspective actionnelle. Ou bien est-ce que toi des fois tu reviens aux basiques ou aux questions traditionnelles ? (1EnPa5.4.17, Q15, question sur la formulation des objectifs)

Son commentaire est premièrement intéressant par rapport à l'aspect du corpus littéraire concernant la mise en œuvre de la PA. Elle distingue en effet clairement le corpus littéraire qu'elle est en train de lire avec ses apprenants avec *un vrai texte littéraire, vraiment un roman, vraiment où t'as beaucoup de chapitre à lire*. Cela témoigne de la perspective ségrégationniste (Dufays *et al.*, 2015) qu'elle a de la littérature en catégorisant de *littérature* les romans et en reléguant *Tor ohne Grenzen* à un statut inférieur. Ensuite, elle met cette perspective en rapport avec sa tâche de production d'un article de journal en arguant qu'il n'est pas faisable de proposer une telle tâche pour chaque chapitre. En d'autres termes, elle exprime un obstacle à la mise en place de la PA pour des textes littéraires classiques. Or, par la discussion que nous avons eue d'exploiter le corpus littéraire sous différents angles, elle se rend compte (*Moi je suis en train de me dire*) qu'il y a d'autres possibilités actionnelles qui sont *faisables* (*thématiser juste un personnage de chaque chapitre ou bien une action ou bien un thème dans chaque chapitre*) et implicitement qu'il n'est plus question de tout traiter dans le corpus littéraire, mais plutôt de le traiter dans une logique actionnelle que nous venons de relever et ainsi développer une compétence *informationnelle* (Puren, 2009a).

Deuxièmement, elle exprime son doute de devoir toujours mettre en œuvre de telles activités mentionnées ci-dessus et nous demande si on *revien[t] aux basiques ou aux questions traditionnelles*. En cela, elle demande si la PT est encore de mise dans l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire actuelle, ce qui s'apparente au paradigme de l'adéquation/addition (Nünning et Surkamp, 2016 ; Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a).

Enfin, nous soulignons la volonté de Paola d'inscrire sa tâche dans une visée communicative, mais qui s'exprime par une hésitation lorsqu'elle relève les éléments de la PA de l'agir littéraire de sa leçon : « [l]e

but communicatif. Est-ce qu'il y est un peu avec l'article de journal à écrire ? (CHE précise qu'il ne dit rien) Je pense que oui un peu (rire). » (1EnPa5.4.17, Q8).

Dans la continuation de la discussion de Puren autour de la distinction entre l'AC et la PA, nous pouvons nous demander d'une part si pour Paola la PA s'inscrit dans le prolongement de l'AC puisque la finalité de sa tâche est, comme elle le dit, communicative. D'autre part, le fait qu'elle précise l'activité de production *écrire* lorsqu'elle parle du *but communicatif* qui est *l'article de journal*, nous sommes en droit de nous demander si elle considère à tort comme beaucoup d'enseignants du canton de Vaud, le travail sur les activités langagières comme une approche par compétences dans laquelle se greffe la PA. Il s'agirait plutôt d'une approche communicative par les *skills* (Bourguignon, 2010). Dans tous les cas, qu'elle s'inscrive dans une AC ou PA dans la continuité de l'AC, la communication semble correspondre à la finalité de sa tâche. Notons que cette incertitude renforce la coexistence de plusieurs méthodologies constituées correspondant au paradigme de l'adéquation/addition (Nünning et Surkamp, 2016 ; Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a).

Il ressort de cette catégorie l'importance qu'accorde Paola à des méthodes centrées sur l'apprentissage des apprenants, sur la production ainsi que sur les processus de production s'intégrant toutes dans une approche par compétences (Dufays, 2011) et permettant dans une plus large mesure de développer une compétence littéraire au travers de la tâche de production articulant les activités langagières de réception et de production.

La catégorie Autres

La catégorie *Autres* est la deuxième la plus représentée (7 occurrences (22 %). Elle regroupe un quart de la signification réflexive de Paola. Notons qu'elle regroupe deux fois moins d'occurrences que pour la catégorie la plus représentée Méthodes (16 occurrences, 50 %).

La seule réponse concernant une seule activité (activité 4), la tâche en l'occurrence, concerne le devoir de lecture que Paola a donné aux apprenants avant d'effectuer la tâche de production :

> [J]'ai marqué les devoirs donnés qui n'étaient pas en lien avec la tâche enfin, pas en lien direct. Disons que c'était plus basé sur la forme, sur du vocabulaire. Enfin oui, ils restituent simplement du vocabulaire, c'est peut-être pas très actionnel (cette dernière phrase est énoncée sur un ton hésitant). Même si c'était censé les aider à la production après. Je sais pas à quel point ce vocabulaire les a aidé ou est-ce qu'ils vont l'intégrer. (1EnPa5.4.17, Q11)

Paola avance tout d'abord l'absence de lien entre l'activité à réaliser pendant la lecture (*devoirs*) et la tâche de production puis se reprend en poursuivant que le lien n'est pas direct. Pour elle, le fait que le devoir se concentre sur la forme, et plus précisément du vocabulaire, expliquerait le manque de lien avec la tâche et ne serait pas *très actionnel*. Toutefois, elle relève un élément didactique important marquant ce lien : *c'était censé les aider à la production après*. Nous constatons que Paola semble hésiter quant à la pertinence d'une intention de lecture orientée *langue* Puren (2006a, 2016a) pour caractériser un agir littéraire s'inscrivant dans la PA. Peut-être sous-entend-elle que c'est le contenu qui fait office de lien. Si tel est le cas, elle omet que la première partie du devoir (*cf.* annexe I.3, p. 981) thématise deux questions portant sur le contenu. Quoi qu'il en soit, nous relevons la préoccupation de Paola de vouloir créer un lien entre les activités de réception et de production.

Dans un deuxième temps, nous soulignons l'importance des éléments qui ne sont pas intrinsèques aux activités mais qui sont de l'ordre de facteurs les régissant, qui déterminent leur bon déroulement, que nous pouvons désigner par facteurs externes. Paola les mentionne dans les points à améliorer de son agir littéraire s'inscrivant dans la PA.

Le premier concerne la formulation des consignes :

> Moi j'ai toujours l'impression que je suis pas forcément claire dans mes consignes. Donc moi je sais ce que j'aimerais, je le dis mais en même temps je bouge ou je fais autre chose ou je distribue, et je suis peut-être pas assez claire. (1EnPa5.4.17, Q7)

Le deuxième porte sur l'usage de la traduction qu'elle effectue durant la leçon. (1EnPa5.4.17, Q11).

Le troisième semble particulièrement important pour Paola puisqu'elle le relève à deux reprises : une fois durant la partie réflexive sous forme de point à améliorer : *je me stresserais moins avec le temps de tout compacter en 45 minutes* (1EnPa5.4.17, Q13) ; une autre fois durant la partie formative, de discussion sous une forme de question. Il concerne la gestion du temps de la tâche : « là un truc un peu plus pratique, alors, par exemple là si j'avais fait tout ça, t'es d'accord ça m'aurait pris plus que une séance ? » (1EnPa5.4.17, Q15).

Paola s'aperçoit, après notre moment formatif où nous sommes revenu sur l'importance de la préparation thématique et langagière de la tâche, que 45 minutes ne sont pas suffisantes pour réaliser le cycle de la tâche. En d'autres termes, de façon hésitante exprimée par sa question, elle se rend compte que la durée de la mise en œuvre de tout le cycle de la tâche ne correspond pas à la durée de la leçon.

Le quatrième élément de la catégorie *Autres* concerne la difficulté à mettre en œuvre le paradigme actionnel dans ses conditions de stage B :

> [J]'ai l'impression que j'ai trop de trucs dans ma tête, (en riant) il y a tellement d'input de tous les sens, et tu te dis, mais laissez-moi juste du temps. Tu sais t'emmagasines, t'emmagasines, puis sur le coup t'es là, t'as ton cours. Ouais tu fais ça le week-end, puis c'est pour la semaine. (1EnPa5.4.17, Q15)

A notre sens, cet élément significatif est crucial. Il est évident que la manière de s'approprier les éléments théoriques de la formation n'est pas la même pour tous les EE. La modalité de stage (A ou B) est aussi un facteur influençant à notre sens, ainsi que le nombre d'heures d'enseignement à la charge des EE. Si les EE en stage A ont plus de temps pour les lectures, leur temps consacré à la mise en pratique est moindre. Et vice-versa pour les EE en stage B. Pour Paola, elle avance l'urgence de la préparation de ses cours qu'elles donnent avant de pouvoir s'approprier les concepts théoriques ; elle signifie par là qu'elle a besoin de temps avant de pouvoir s'approprier les concepts théoriques.

Enfin, ses derniers mots de l'entretien sont consacrés à sa signification de la PA : « tu demandais qu'on réponde qu'est-ce que la perspective actionnelle. […] J'ai regardé dans le cours de l'une des profs, puis j'ai rajouté le produit, le résultat communicatif, tout ça » (1EnPa5.4.17, Q15).

Dans cet extrait, sa signification se base premièrement sur les éléments théoriques dispensés lors de sa formation. Mais ce qui ressort est ce qu'elle a *rajouté*, à savoir *le produit, le résultat communicatif*. Elle met ainsi en avant le *learning outcome* ou *résultat escompté* (Dufays, 2011), ce vers quoi tend l'approche par compétences. Bien que Dufays (2011) critique justement cette orientation qui focalise uniquement sur le résultat à obtenir et que Paola semble mettre ce point en avant, nous avons vu durant l'analyse de cette catégorie thématique, qu'elle prend aussi en considération les processus pour y parvenir au travers d'une progression didactique en accord avec l'alignement curriculaire. Nous soulignons qu'elle caractérise le produit de *communicatif* et non *actionnel*, ce qui est en conformité avec les modules de formation didactique prônant une approche communicative-actionnelle[195].

---

[195] Une trace de cette continuité de l'AC et de la PA réside dans l'appellation de l'objectif général d'apprentissage ; il est en effet souvent nommé *objectif communicatif* par les formateurs même si c'est la PA qui est centre de la formation didactique. Cela marque aussi la volonté des didacticiens des langues étrangères de la HEP Vaud de considérer la PA dans le prolongement de l'AC.

La catégorie Compétences littéraires

Avec 2 occurrences (6 %), *Compétences littéraires* représente la troisième catégorie la plus représentée, loin derrière la première (*Méthodes*, 16 occurrences) et la deuxième (*Autres*, 7 occurrences).

La première occurrence concerne une piste d'amélioration en lien avec la gestion du temps que nous avons relevée dans l'analyse de la catégorie *Autres*. Après avoir relevé qu'il manquait une préparation sur le genre textuel de l'article de journal, Paola avance un problème de réalisation de la tâche dans une durée de 45 minutes :

> Mais c'est là que je me sens restreinte dans les 45 minutes en fait. C'est ça que je me dit, sinon il faut que je prenne deux (séances). Puis là en plus tu verrais même pas le résultat au final. […] il faut quand même 2 séances (pour réaliser l'objectif de production). (1EnPo5.4.17, Q8)

Ce passage met en lumière deux éléments. Le premier concerne le dispositif d'accompagnement. En effet, Paola pense que notre observation doit porter sur le *résultat* (la tâche). Notre requête était pourtant d'observer une leçon portant sur l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la PA. Or, selon les propos de Paola, c'est le *résultat* qui est digne de représenter la PA lors de notre observation, comme si la pré-tache concernant spécifiquement l'exploitation du corpus littéraire n'était pas tout aussi important.

Deuxièmement, Paola souligne un aspect important en lien avec la durée de l'objectif. Elle thématise implicitement la différence entre la durée d'une leçon et la durée de la réalisation de la tâche. En effet, si une leçon dure 45 minutes, celle de la tâche peut durer plus longtemps. Encore une fois, Paola prend position par rapport à la tâche (de production) sans faire de lien ou tenir compte de la phase de pré-tâche consacrée à la réception du corpus littéraire, comme si la PA ne correspondait qu'à une tâche productive. Dans tous les cas, son propos met en évidence, au moyen de la thématisation de la durée de l'objectif, la distinction entre le temps de la leçon imposé par la cadence de 45 minutes et le temps de la séquence rythmée par le cycle de la tâche.

La deuxième occurrence, formulée sous forme de question, montre l'incertitude de Paola concernant la formulation des objectifs de la séquence lorsqu'elle le compare avec celui qu'elle avait formulé pour l'examen de certification du module de didactique du premier semestre. Elle essaie de justifier la formulation de son objectif qu'elle a nommé

spécifique[196] (*L'élève est capable de maîtriser le vocabulaire du thème (Fußball) ainsi que les temps du passé*) : « [p]arce que je m'en souviens, même à l'examen, on n'avait pas deux objectifs, deux trucs à remplir là ? Ou c'était objectif langagier, non y'avait que général ? » (1EnPa5.4.17, PaQ2).

Cet extrait met l'accent sur l'incertitude de Paola quant à un point essentiel de l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011), celui de la formulation de la visée d'apprentissage qui détermine les deux autres phases (d'apprentissage et d'évaluation).

La catégorie 3 phases

Tout comme la catégorie précédente *Compétences littéraires*, *3 phases* enregistrent 2 occurrences (6 %).

Pour la première occurrence, nous avons vu lors de l'analyse des catégories de questions réflexives que Paola relève la présence d'une phase *avant* la lecture (*réactivation des connaissances* au moyen de l'image et *après* (*produire un article de journal*). Elle ajoute qu'il manque une phase *pendant* la *lecture*. Nous remarquons sa confusion entre les phases concernant le déroulement de l'agir littéraire et les phases au niveau de la leçon. En effet, il lui semble que les phases concernant l'agir littéraire doivent se réaliser durant une leçon de 45 minutes. Cela rejoint les deux commentaires précédents analysés dans les catégories *Autres* et *Compétences littéraires* où le temps consacré au cycle de la tâche articulant les activités langagières de réception et de production semble se confondre au temps d'une leçon. Comme si dans une leçon, il fallait réaliser le cycle de la tâche dans son entier. Nous précisons que cette confusion est renforcée par le fait que la phase *pendant* la lecture est présente puisque lors du devoir, les apprenants ont reçu une intention de lecture orientée vers le contenu et la langue (*cf.* annexe I.3, p. 981). Toutefois, elle n'a pas été réalisée durant la leçon observée.

La deuxième occurrence porte sur la phase de réactivation de la leçon consacrée à la réalisation de la tâche. Il s'agit de la phase de préparation de la tâche de production qui correspond à la phase *après* la lecture dans le cycle de la tâche. Paola relève l'élément de réussite concernant la réactivation des connaissances des apprenants par la description d'une image du chapitre (1EnPa5.4.17, Q9).

[196] Nous précisons qu'il s'agit d'une intention langagière qui n'est pas considérée comme un objectif (spécifique). Au service de la réalisation de l'activité langagière durant la période, les intentions langagières, sont, dans les séminaires de didactique des langues étrangères de la HEP Vaud, des moyens pour atteindre un but et non des finalités d'apprentissage.

Nous constatons par ces deux occurrences que la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA concernant la composante *3 Phases* semble être composée d'éléments concernant le cycle de la tâche (*produire la tâche*) et d'autres éléments portant sur les phases d'enseignement (réactivation des connaissances en début de leçon).

La catégorie Choix du texte

La seule occurrence (3 %) concernant la catégorie *Choix du texte* est directement en lien avec le contexte de stage de Paola. En effet, effectuant un stage B, elle enseigne dans ses propres classes sous la responsabilité de sa PF. À notre demande, elle explique le choix pour *Tor ohne Grenzen* :

> [C]'est le corps enseignant qui s'est regroupé pour l'allemand et on a dû décider ensemble selon les lectures qui ont eu lieu les années précédentes, voir ce qui a été fait pour pas que les élèves reprennent des anciennes épreuves. Donc on s'est juste mis d'accord là-dessus tous ensemble. (1EnPA5.4.17, Q5).

Ce n'est donc pas un choix personnel mais un choix collégial pris en concertation avec les collègues pour éviter que les apprenants *reprennent des anciennes épreuves*. Paola indiquera en effet à la suite de l'entretien que les épreuves sont communes, bien que chaque enseignant soit libre de les adapter. Néanmoins, elle n'indique rien concernant la justification didactique de ce choix.

La catégorie Intentions de lecture

La catégorie *Intentions de lecture* ne comptabilise aussi qu'une seule occurrence (3 %). Elle concerne l'activité de réactivation au moyen de l'image et le devoir réalisé avant la leçon :

> [J]'ai marqué les intentions de lecture, lecture globale par l'image et les deux questions. Ah oui, c'est ce que je leur avais donné comme devoir. Ils devaient souligner dans le chapitre qu'ils lisaient, tout le vocabulaire en lien avec le football. (1EnPa5.4.17, Q8)

Paola mentionne premièrement une intention de *lecture globale au moyen de l'image* correspondant à ce qui a été fait lors de l'activité de réactivation en début de leçon. Dans un deuxième temps, elle évoque les deux questions de la fiche de travail (*cf.* annexe I.3, p. 981) comme intention de lecture globale également. Enfin, une autre intention de lecture semble lui revenir à l'esprit au moment de l'entretien (*Ah oui*) concernant les éléments langagiers relatifs au thème *football*.

Alors que nous avons relevé dans l'analyse de la catégorie *Méthodes* que Paola ne voyait pas de *lien direct* entre le devoir et la tâche, elle signale quand même dans ce passage que la lecture comportait une intention. Elle semble toutefois analyser de façon cloisonnée les activités de réception et de production sans relever l'articulation établie justement par le devoir. Cela se vérifie par sa réponse lorsque nous lui avons demandé de décrire sa démarche didactique :

> [Q]uels ont été mes choix ? Je voulais qu'ils soient actifs, qu'ils travaillent en groupe et qu'ils partagent aussi leur compréhension. Enfin, qu'ils mettent en commun leur compréhension du texte en fait, ce qu'ils ont compris. Je veux plus qu'il y ait un élève qui me dise mais madame j'ai rien compris au livre. (1EnPa5.4.17, Q6)

Dans cet extrait, Paola met en avant la co-construction du sens *évoqué* (Besse, 1988) entre les apprenants. Elle focalise donc son explication sur la réception du corpus littéraire par le sujet-lecteur (Rouxel et Langlade, 2004). Or, elle ne poursuit pas son propos en l'articulant à la tâche de production qui est un prolongement de la réception par l'activité de production.

La catégorie Formes sociales de travail

Lorsque Paola relève les éléments de la PA, elle mentionne le travail de groupe (1EnPa5.4.17) correspondant à la seule occurrence portant sur la catégorie *Formes sociales de travail*. La dimension collaborative de la compétence littéraire (Cicurel, 1991) fait partie de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA de Paola.

La catégorie Rôles de l'enseignant

Pour la catégorie *Rôles de l'enseignant*, Paola relève tous ceux indiqués sur l'opérationnalisation du cadre théorique en 8 composantes didactiques-méthodologiques :

> [B]on après, il y a tout, enfin je me base par rapport à ça (elle montre un document que CHE a distribué au groupe lors du premier atelier réflexif dans lequel 8 composantes de la perspective actionnelle ont été répertorié par CHE. […]) sur tout ce que tu as dit, le rôle de l'enseignant planificateur, motivateur, facilitateur, réflexif. Ouais je pense que je l'ai. (1EnPa, Q8)

Paola n'explicite certes pas ce en quoi correspondent concrètement ces quatre rôles par rapport à sa leçon, mais elle prend tout de même en considération le rôle de l'enseignant dans sa signification de l'agir littéraire dans la PA. Nous notons qu'elle ne reviendra pas à la suite de

l'entretien sur d'éventuels points forts ou pistes d'amélioration par rapport à ces quatre rôles.

La catégorie Rôles des apprenants

Concernant *Rôles des apprenants*, Paola relève également des éléments du document concernant les huit composantes didactiques-méthodologiques : « le rôle des élèves, ils étaient actifs, j'ai trouvé et impliqués ouais, assez autonomes ça va. (CHE : qu'est-ce que tu entends par assez autonomes ?) Ils m'appelaient quand même souvent pour des questions » (1EnPa5.4.17, Q8).

Elle relève trois des quatre rôles indiqués sur le document. En effet, elle ne fait pas mention du rôle créatif des apprenants. Elle met plutôt l'accent sur la participation des apprenants. En outre, elle met en relation leur autonomie soutenue par son aide en tant que personne ressource (*ils m'appelaient quand même souvent pour des questions*).

Comme pour la catégorie *Rôles de l'enseignant*, Paola n'explicite pas ce qu'elle entend concrètement par rapport aux rôles des apprenants. C'est plutôt dans la mise en relation avec la catégorie *Méthodes* que nous y voyons une explicitation par l'activité des lecteurs (Dufays, 2011).

23.6.4 Synthèse de la signification réflexive de Paola

Sur la base de l'analyse de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA du premier entretien de Paola, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

Premièrement, les résultats des types réflexifs révèlent un équilibre entre une analyse positive et critique. La signification de l'agir littéraire s'effectue également lors de nos interactions avec Paola puisque ses questions ou remarques représentent le deuxième type réflexif le plus représenté. La très forte majorité des réponses concernent l'agir littéraire dans la PA. Cela témoigne de la volonté de Paola de s'inscrire dans le paradigme de l'optimisation/substitution (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) préférant ainsi éviter de tenir compte d'éléments méthodologiques de la PT.

Néanmoins, la troisième partie de l'entretien indique des traces de l'apprentissage de Paola qui se co-construit lors de notre interaction par son questionnement. Ainsi, si son analyse focalise sur un agir littéraire s'inscrivant quasi exclusivement dans la PA dans une partie de l'entretien plus formelle, elle se demande si les questions traditionnelles ont tout de même leur place et si sa tâche est effectivement communicative. Son questionnement témoigne par conséquent d'une réflexion contrastée

d'un agir littéraire s'inscrivant dans le paradigme de l'optimisation/substitution et celui de l'adéquation/addition (Nünning et Surkamp, 2016 ; Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a).

Deuxièmement, les résultats en fonction des activités révèlent que la signification porte plutôt sur la leçon dans son ensemble, voire même au niveau de la séquence en prenant en compte la phase de la pré-tâche, plutôt qu'au niveau de l'activité. Cela indique une signification se dirigeant vers une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001).

Malgré cela, son analyse reste plus cloisonnée lorsqu'elle se focalise sur l'activité de réception peinant à trouver le lien avec l'activité de production.

Troisièmement, les résultats portant sur les contenus réflexifs montrent que la signification concerne pour la moitié des réponses la catégorie *Méthodes* et un cinquième la catégorie *Autres*. L'analyse de contenu montre la volonté de mettre en avant l'activité des lecteurs (Dufays *et al.*, 2015) dans une logique *documentation* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) permettant de développer une compétence informationnelle (Puren, 2009a). En outre, l'analyse a pour objet non seulement le *résultat escompté* au travers de la tâche (Dufays, 2011), mais aussi les processus mis en œuvre pour la réaliser. En cela, la leçon s'inscrit dans une approche par compétences où l'apprentissage est pensé de façon progressive prenant en compte l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011).

Quatrièmement, la catégorie *Autres* fait ressortir plusieurs facteurs significatifs externes à la tâche comme la formulation des consignes, l'usage des traductions et la gestion du temps dévolu à la tâche. D'ailleurs ce dernier point met en relief la confusion entre les phases d'apprentissage au sein d'une leçon et au niveau du cycle de la tâche amenant Paola, durant la troisième partie de l'entretien, à prendre conscience que le cycle d'une tâche peut durer plus d'une leçon.

Pour conclure, nous soulignons la volonté de Paola de signifier son agir littéraire dans la PA correspondant à une version *faible* (Puren, 2012c) par une tâche scolaire sur le corpus littéraire. Toutefois, c'est la mise en avant de la dimension communicative qui caractérise son agir littéraire dans la PA. Cela nous amène à penser que Paola signifie son agir littéraire dans la continuité de l'AC car les autres éléments des autres constructions méthodologiques de la PT (la MGT et la MA) sont exclus de sa signification.

23.7 Première leçon de Sonia

Cette section met en évidence l'interprétation des résultats de la première leçon enseignée par Sonia[197]. Notre intérêt se porte sur la question de recherche du premier bloc, à savoir : comment Sonia met-elle en œuvre les huit composantes opérationnalisées de l'agir littéraire de la PA dans son enseignement-apprentissage de l'objet littéraire ?

Nous exposons les résultats de chaque composante individuellement selon les huit catégories thématiques.

23.7.1 Contextualisation

La leçon a été enseignée le 10 mars 2017 dans une classe de seize apprenants de première de maturité[198]. Concernant le corpus littéraire traité, il s'agit de la lecture suivie d'une comédie policière *Gastspiel* de David Bielmann (2016). C'est une lecture choisie par Sonia sur les conseils de ses collègues enseignant également dans une classe de 1M.

Les apprenants avaient comme consignes de lecture de lire les pages 59 à 68 et de répondre à deux questions.

La leçon a comme objectif d'apprentissage *Ich kann eine Situation eines literarischen Textes analysieren und mögliche Gespräche erfinden*. Elle est structurée en trois activités : la première concerne la préparation d'une scène tirée au sort concernant une situation en lien avec le passage à lire pour la leçon (*cf.* annexe I.4, p. 983). La deuxième consiste en la présentation de la scène ; les apprenants qui observent ont pour tâche de répondre à des questions formulées par l'enseignant sur une fiche de travail (*cf.* annexe I.4, p. 983). La dernière activité concerne la correction de cette fiche de travail.

[197] Pour des raisons d'allègement du texte, lorsque nous citons cette leçon, nous n'indiquons que sa référence sous forme *1FiSo10.3.17*, suivi de la portion temporelle dans laquelle s'inscrit le passage cité. Nous ne répétons pas l'annexe à laquelle renvoie la leçon ; il s'agit toujours de la même : D.4.2, p. 764.

[198] Nous précisons que 12 élèves étaient présents à cette leçon.

23.7.2 Signification expérimentée

La figure 23.4, p. 527 présente la distribution des huit catégories thématiques[199]. Elles apparaissent dans le même ordre que dans celui de l'opérationnalisation du cadre théorique en huit composantes didactiques-méthodologiques. En outre, si elles figurent les unes à côté des autres afin d'en avoir une vision synthétique, rappelons qu'elles sont indépendantes.

La catégorie *Choix du texte* ne comporte qu'une seule occurrence puisque le corpus littéraire traité ne concerne pas l'une ou l'autre des activités mais toute la leçon.

C'est le même principe pour les niveaux de l'*annonce* et de la *forme* de l'objectif de la catégorie *Compétences littéraires*. En effet, ces derniers concernent toute la leçon. Pour le niveau *dimensions*, ce sont trois occurrences qui ont été codées selon les trois activités proposées.

Il en va de même pour les catégories *Intentions de lecture* et *3 phases* ainsi que pour la sous-catégorie *Orientation de la tâche* de la catégorie *Méthodes* qui ont été codées selon les trois activités proposées par Sonia.

Pour toutes les autres sous-catégories de la catégorie *Méthodes* (*Entrée* et *Logiques documentaires*), elles sont en lien avec l'objectif général de la leçon et ne concernent pas une activité en particulier mais la leçon dans son ensemble.

Quant aux trois dernières catégories (*Formes sociales de travail*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles de l'apprenant*), les occurrences sont plus nombreuses, étant donné qu'elles correspondent aux moments de la leçon relatifs à l'énonciation des consignes, la préparation, la réalisation et la rétroaction des activités. Elles comptabilisent un total de onze occurrences. Ajoutons que ces trois dernières catégories comportent toutes trois le même nombre d'occurrences, puisqu'elles sont en lien direct les unes avec les autres. En effet, chaque moment correspond à une certaine forme de travail pour laquelle les apprenants et Nina jouent un rôle spécifique.

Pour ne pas surcharger la lecture de la figure 23.4, p. 527, nous ne l'avons pas affinée au niveau de chaque activité de la leçon. Par contre, nous prenons en considération l'interprétation des résultats au niveau des activités dans le commentaire qui suit concernant l'interprétation de chaque catégorie.

---

199 Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

Le choix du texte

Le corpus littéraire est choisi (1 occurrence, 100 %) par Sonia. Dans son entretien post-leçon (*cf.* annexe D.4.2, p. 764, Q5), elle mentionne qu'il s'agit d'une lecture qui est le fruit d'une réflexion commune avec ses collègues du gymnase partageant une classe de 1M ; un collègue a découvert ce texte durant sa formation à la HEP l'année précédente et l'a présenté à toute la file d'allemand.

Les compétences littéraires

L'objectif est annoncé en début de leçon (1 occurrence, 100 %) :

> Ok, dann habe ich Ihnen euh das Ziel aufgeschrieben, für den heutigen Kurs. I1, können Sie bitte mal vorlesen? (I1 lit ce qui est écrit au TN : Ich kann eine Situation eines literarischen Textes analysieren und mögliche Gespräche erfinden) Jawohl. (1FiSo10.3.17,01:03–04:45)

Nous notons que pour la forme de l'objectif, elle est orientée vers un objectif d'apprentissage (1 occurrence, 100 %) par la formulation *ich kann* sollicitant quatre dimensions de la compétence littéraire (personnelle, textuelle, communicative et collaborative).

Sonia poursuit la présentation de l'objectif en explicitant les éléments suivants :

> Was bedeutet das? Was denken Sie, was machen wir? Was werden wir machen heute? (Un A lève la main) Ja? (A dit : Wir haben ein Text und wir, ein literarisch(en) literarischen Text, und wir müssen über den Text sprechen?) M-hm. (A poursuit : was, die was euh der Text, was den Text bedeutet oder euh was ist impor(tant) was ist wichtig im dem Text und so weiter) Genau. Und welcher Text wird das sein? (A répond : Gastspiel?). Genau, Gastspiel. Das heißt, Sie bekommen zu zweit oder zu dritt eine kleine Szene aus dem Buch. Dann haben Sie Zeit, ungefähr eine Viertelstunde, um diese Szene zu analysieren. Und dann, es ist Ihre Aufgabe, einen Text zu schreiben. Und zwar, einen kurzen Text, den Sie nicht im Text finden, also den nicht im Buch ist. Sie selbst, müssen Sie ihn erfinden. Erfinden, wissen Sie noch, was ist das? (Un A répond : inventer). Inventer, hein, also Sie sagen eine fiktive Szene aus dem Buch, die im Rahmen des Buches ist, aber exakt so gibt es diese Szene nicht. Das ist Ihre Aufgabe. Das machen wir heute. (1FiSo10.3.17, 01:03–04:45)

Sonia explicite l'objectif en impliquant les apprenants dans le questionnement méta-cognitif (*Was bedeutet das? Was denken Sie, was machen wir? Was werden wir machen heute?*). Ensuite, elle prend en charge l'explication du *comment faire ?* en précisant le contenu de la tâche (*Sie bekommen zu zweit oder zu dritt eine kleine Szene aus dem Buch*), le temps à

disposition (*ungefähr eine Viertelstunde*) et ce qu'il faut faire (*diese Szene […] analysieren*) ; elle précise aussi l'activité langagière traitée (*einen Text […] schreiben*).

La formulation et la communication de l'objectif montrent qu'il s'agit d'une tâche scolaire d'explication de texte (analyser une scène du livre) intégrée à une démarche didactique impliquant les apprenants (*einen Text […] schreiben*). La tâche articule en effet plusieurs dimensions de la compétence littéraire. Pour l'activité 1, elle relève quatre dimensions : textuelle (*comprendre le contenu d'un texte), personnelle (développer sa capacité d'imagination et d'association)*, communicative (*formuler et faire part de réactions émotionnelles et critiques au sujet d'un texte littéraire*) (Diehr et Surkamp, 2015) et collaborative (par deux ou par trois) (Cicurel, 1991). L'activité 2 de présentation met en avant la dimension communicative et collaborative par le jeu de rôle. Quant à l'activité 3, focalisée sur un questionnaire préparé par Sonia qui concerne des questions de compréhension du corpus littéraire (*cf.* annexe I.4, p. 983), il s'agit de la dimension textuelle qui est traitée.

Toutefois, lorsque les apprenants tirent au sort la scène à analyser (*cf.* annexe I.4, p. 983), et lisent qu'ils doivent jouer un dialogue (*Spielen Sie zusammen*), la confusion semble s'installer : « (A du groupe dit : je suis pas sûr d'avoir compris ce qu'on doit faire. Donc du coup, là, on refait la scène ?) » (1FiSo10.3.17, 07:09–08:40). Sonia formule à ce moment-là la consigne collectivement :

> Also, sie müssen auf der Basis der Informationen müssen Sie ein kurzes Theaterstück machen. Das heißt, Sie analysieren die Szene und Sie überlegen. Zum Teil haben Sie fiktive Aufgaben, das heißt, Sie selbst müssen Sie alles erfinden. Zum Teil es ist Teil fiktiv, das heißt, vielleicht gibt es eine Person oder zwei Personen die sie haben so etwas sie haben die Garage das Büro der Garage. Das ist alles Realität im Buch. Aber, den Dialog, den Sie schreiben müssen, den gibt es im Buch nicht. Den müssen Sie selbst überlegen. Und danach können Sie das präsentieren, aber für die Präsentation haben Sie maximal 2 Minuten. (1FiSo10.3.17, 08:40–09:46)

Nous notons le glissement de l'activité langagière de production écrite (*den Dialog, den Sie schreiben müssen*) vers l'activité langagière d'interaction (*Und danach können Sie das präsentieren*). Nous analyserons cela lorsque nous mettrons en relief la catégorie *Méthodes* (*cf.* 23.7.2, p. 511).

Les intentions de lecture

Concernant les intentions de lecture, la première et la troisième activités se basent sur une intention de trois niveaux (2 occurrences, 66 %),

sélective, détaillée et implicite ; quant à la deuxième portant sur la présentation de la scène, aucune intention de lecture n'est visée (0 occurrence).

La première activité de préparation de la mise en scène d'un passage du corpus littéraire s'appuie sur une analyse de l'extrait tiré au sort (*cf.* I.4, p. 983). Les apprenants doivent, en collaboration, extraire des informations sélectives et précises selon la scène qu'ils ont tirées au sort. Pour pouvoir transposer ces éléments dans leur dialogue, ils doivent faire appel à leur compréhension du sens *évoqué*, *littéral* et *signifié* (Besse, 1988) du corpus littéraire. En effet, ils doivent comprendre le sens premier du texte (sens *littéral*), les intentions de l'auteur (sens *signifié*) et mettre ces deux sens en lien avec ce que leur signifie personnellement le texte (sens *évoqué*). C'est ainsi qu'ils doivent écrire sous forme de dialogue leur compréhension sélective, détaillée et implicite du corpus littéraire.

L'intention de lecture de la troisième activité (*cf.* I.4, p. 983) est du même ressort que la première concernant la compréhension sélective, détaillée et implicite (sens *littéral* et *signifié*) que celle de la première activité. En revanche, la finalité de la typologie d'activité est différente ; il ne s'agit plus d'écrire un dialogue mais de répondre à des questions de compréhension du corpus littéraire posées par Sonia. Ainsi, le *sens évoqué* mis en avant dans la première activité par la création d'un dialogue ne fait pas partie de la troisième activité. Nous notons donc que les deux intentions de lecture se ressemblent dans un premier temps par la mise en avant des sens *littéral* et *signifié*, mais que leur finalité diffère selon l'activité à accomplir. De plus, l'activité 3 peut être considérée comme une activité d'évaluation de l'activité 1 qui n'a pas été traitée par tous les apprenants mais par groupe pour s'assurer de la compréhension par tous les apprenants. Nous précisons que durant la leçon, Sonia n'est pas revenue explicitement sur l'intention de lecture annoncée en devoirs la semaine d'avant. Les apprenants devaient en effet répondre aux deux questions suivantes : *1. Was finden Fredi und Big Bad Boy am unteren Ende der Route de la Pisciculture? 2. Welche Unterschiede finden Sie in Ihrem persönlichen Verhältnis zu Ihren Großeltern und im Verhältnis von Ron zu seinem Großvater?* Si ces deux questions ont été traitées dans les extraits que deux apprenants ont mis en scène (activités 1 et 2), Sonia n'a pas mis en avant ces deux questions pour justifier le devoir des apprenants. Dès lors, nous constatons un décalage dans l'intention de lecture annoncée en devoir et celle durant la leçon.

Les méthodes

C'est par la tâche que l'entrée didactique (Puren, 2001) de la leçon s'effectue (1 occurrence, 100 %). Le corpus littéraire est en effet au service de la tâche de production annoncée (écrire un dialogue). Toutefois, nous précisons que la tâche proposée n'a pas été pensée ou du moins pas communiquée aux apprenants lorsqu'ils dont dû lire le passage du texte en lien avec celle-ci. Nous venons de voir que c'est en effet une intention de lecture formulée par deux questions qui leur a été communiquée en amont de la lecture. Ce n'est qu'au début de cette leçon observée que les apprenants découvrent la tâche qu'ils devront effectuer.

Quant à l'activité lectorale en amont, elle répond à une logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) (1 occurrence, 100 %), puisque le corpus littéraire est étudié en lui-même au moyen de deux questions traitant exclusivement de son contenu ; cela répond donc à une entrée didactique par *document* et non pas par *tâche*. L'entrée didactique par la tâche n'est en effet pensée, dans tous les cas communiquée, que lors de la phase *après lecture*, en l'occurrence, lors de la leçon observée. Si nous voyons clairement un basculement de l'entrée didactique entre les deux leçons, la logique de traitement du corpus littéraire ne s'adapte pas à ce basculement et reste orientée *document*. Cela se confirme lors de l'interruption de Sonia dans le travail de mise en scène des apprenants (activité 1) qui semblent avoir des problèmes de compréhension. Sonia communique initialement aux apprenants, lors de l'objectif, qu'ils doivent analyser leur extrait pour en écrire un dialogue. Puis, elle passe de l'analyse de l'extrait à une petite pièce de théâtre lors de la formulation de la consigne qui intervient alors que les apprenants ont déjà commencé le travail de préparation. Nous soulignons ce passage : « [a]lso, sie müssen auf der Basis der Informationen müssen Sie ein kurzes Theaterstück machen. Das heißt, Sie analysieren die Szene und Sie überlegen » (1FiSo10.3.17, 08:40–09:46).

Le passage d'une logique *document* à une logique *documentation* ou *sociale* que sollicite le déplacement d'une entrée didactique *document* vers une entrée *tâche* ne s'effectue pas dans la formulation de la consigne. En effet, les apprenants doivent réaliser une petite pièce de théâtre sur la base des informations textuelles, mais Sonia ne précise pas lesquelles et encore moins la manière de les transposer dans le genre textuel *pièce de théâtre*. En d'autres termes, elle omet d'expliciter le lien entre les activités langagières de réception (analyser le corpus littéraire)

et de production[200] (créer une pièce de théâtre) et ne précise pas en quoi les informations textuelles sont des ressources à disposition de la tâche et comment elles doivent être traitées. Ce sont les apprenants qui doivent faire ce passage par la réflexion (*und Sie überlegen*). Comme le rappelle Simard *et al.* (2010), cela témoigne du mélange entre le produit à réaliser (activité langagière de production), résultat de la compréhension du corpus littéraire et les processus de construction du sens littéraire (activité langagière de réception) relevant des moyens mis en place pour parvenir au résultat. Autrement formulé, dans la logique *document*, extraire et mobiliser des connaissances sur la base du corpus littéraire se font simultanément (Puren, 2014d) sans différencier l'extraction des informations dans un premier temps (travail de réception) et la mobilisation de ces informations dans la tâche (travail de production). En cela, la tâche de production est subordonnée à la logique *document* et devient prétexte à une entrée *tâche* si nous prenons en considération la démarche didactique non plus de la leçon mais de la séquence. Enfin, la tâche de production superpose la pré-tâche de réception aboutissant à une leçon chevauchant la construction de sens du corpus littéraire (réception) et sa compréhension au travers de la réalisation de la tâche.

Quant aux activités de la leçon, la première et la dernière sont orientées *procédure* (2 occurrences, 67 %) et la deuxième *communication* (1 occurrence, 33 %).

La première activité correspond en effet à une étape ; il s'agit de préparer les apprenants à la tâche finale de production des dialogues. Pour cela, ils exécutent l'activité partielle d'analyse de l'extrait du texte et d'écriture du dialogue. Nous précisons un problème de cohérence dans la démarche didactique. En effet, lors de cette étape procédurale de préparation, les apprenants sont déjà amenés à écrire les dialogues, par conséquent à réaliser la tâche, sans passer par l'étape 7 de notre proposition méthodologique de l'agir littéraire dans la PA, à savoir la préparation langagière, thématique et discursive de la tâche d'écriture des dialogues.

La deuxième activité est orientée *communication* par la présentation des dialogues aux autres apprenants ; il s'agit de mettre l'accent sur l'efficacité de la transmission des informations préparées en amont. Nous

---

[200] Nous mentionnons que l'activité langagière concerne la production en cohérence avec l'explicitation de l'objectif de Sonia lorsqu'elle communique aux apprenants qu'ils doivent écrire un dialogue. Nous précisons toutefois que la reformulation de l'objectif marque premièrement une confusion entre les activités langagières (faire une petite pièce de théâtre) puis un transfert (présenter des scènes) de l'activité langagière de production vers celle d'interaction.

notons toutefois un problème d'alignement curriculaire. En effet, l'objectif annoncé consiste en la réalisation d'une petite pièce de théâtre sous forme d'écriture de dialogue, mais Sonia demande aux apprenants de jouer la pièce de théâtre, ce qui ne correspond pas d'une part à la même activité langagière (production écrite *vs* interaction orale), d'autre part, la préparation écrite ne correspond pas à la tâche de présentation où Sonia indique aux apprenants d'improviser lorsqu'elle les interrompt dans leur préparation :

> Ok, alles klar für Sie? (A répondent : on n'a pas du tout fini) Improvisieren Sie. Also nochmal für Sie zur Information. Wir wollen keine und das können Sie auch nicht machen I1. Sie können nicht ein perfektes Theaterstück zeigen, ja. Wir haben nicht die Zeit. Sie haben auch nicht so viel Zeit für die Vorbereitung. Aber Sie haben eine Idee und versuchen Sie die Idee zu realisieren. Und dann die Präsentation machen von maximal zwei Minuten. (1FiSo103.17, 29:16–29:58)

Enfin, nous constatons que l'étape de valorisation de la tâche (post-tâche de notre proposition méthodologique) est absente. Une fois que chaque groupe a présenté son dialogue, qui, pour la plupart du temps a été lu, Sonia passe à un autre groupe sans commenter la performance : elle remercie les apprenants de leur prestation et demande à un autre groupe de venir présenter devant la classe.

Finalement, la troisième activité, comme la première, est orientée *procédure*. Il s'agit d'évaluer la compréhension de l'extrait du corpus littéraire de la leçon au moyen de questions posées par Sonia, même si elle est présentée comme consigne d'écoute aux apprenants qui doivent écrire les réponses pendant leur écoute. En effet, si les scènes jouées sont interprétées, elles ne correspondent pas forcément aux questions posées par Sonia. Cette activité, qui est finalement donnée comme devoir par manque de temps, correspond plutôt à une activité d'évaluation formative de l'extrait dans son entier. Ainsi, d'une intention de lecture formulée par deux questions en amont, les apprenants sont amenés durant la leçon à se focaliser sur un extrait en réalisant une double tâche (d'écriture et d'interaction) pour finalement traiter l'extrait dans son entier (activité 3). Cette étape finale renforce la logique *document* visant à exploiter le corpus littéraire pour lui-même dans une visée exclusivement analytique (répondre à des questions posées par Sonia) reléguant ainsi la tâche (dialogues) à un second plan.

Nous insistons sur l'entrée didactique de la leçon organisée autour de la tâche qui, de prime abord, articule les activités langagières de réception et de production (ainsi que d'interaction). Or, elle semble se superposer à une logique de traitement *document* du corpus littéraire mise en place dès la leçon précédente. En effet, l'intention de lecture donnée en devoir

est orientée *document* par les deux questions posées mais elles ne font pas l'objet d'une mise en commun en début de la leçon. Les apprenants sont amenés à faire une autre lecture du corpus littéraire durant la leçon, mais toujours dans une logique *document* puisqu'il s'agit d'analyser un extrait pour lui-même et de transposer cette analyse en un dialogue. L'absence d'une situation de communication définie du dialogue renforce la fonction prétexte d'une entrée par la tâche. Enfin, le fait de revenir sur des questions traditionnelles portant sur tout l'extrait de lecture en fin de leçon rappelle la logique *document* interférant avec l'entrée par la tâche privilégiant le traitement partiel et intentionnel du corpus littéraire selon une logique informationnelle (Puren, 2009a).

Les trois phases

La leçon est organisée en trois activités se déroulant après la phase de lecture du corpus littéraire (3 occurrences, 100 %).

La tâche proposée (écrire des dialogues) par les deux premières activités représente une tâche de prolongement (Puren, 2018b) qui poursuit l'exploitation du corpus littéraire après sa lecture. Quant au questionnaire préparé par Sonia sur l'ensemble de l'extrait du corpus littéraire lu pour la leçon (activités 2 et 3)[201], il correspond plutôt à une tâche d'évaluation que d'apprentissage puisqu'il vérifie la compréhension de l'extrait lu. Ce qui relie les activités de la leçon, c'est qu'elles correspondent toutes à des activités post-lecture. Toutefois dans une logique de progression didactique que nous proposons, ces activités sont efficientes si elles interviennent en aval d'un travail dans une perspective intégrée des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2016 ; Krumm, 2001). Cela signifie qu'il faut passer par un travail de construction des sens *évoqué*, *littéral*, *signifié* (Besse, 1988) selon l'intention de lecture définie par la tâche avant de réinvestir le résultat dans la réalisation de la tâche. Or, nous constatons un chevauchement de la réalisation de la tâche pendant la phase de construction de la signification du corpus littéraire.

---

[201] Ce questionnaire correspond à des questions sur les scènes que les apprenants doivent jouer et qui concernent l'extrait du corpus littéraire lu pour la leçon. Il représente la tâche d'écoute pendant les présentations (activité 2) qui sera discuté (pour les deux premières questions) lors de l'activité 3 et qui sera à finir comme devoir pour la semaine d'après. Nous précisons que les questions ne sont pas en lien direct avec les scènes jouées par les apprenants étant donné qu'elles ont été formulées en amont de la leçon par Sonia.

Les formes sociales de travail

Les résultats indiquent l'exploitation des *formes sociales de travail* suivantes : la forme frontale (3 occurrences, 27 %), la forme par pair[202] (2 occurrences, 18 %) et la forme collective (6 occurrence, 55 %).

La forme frontale s'observe lors de l'indication des consignes et leur reformulation (activité 1) et du rappel de répondre aux questions écrites durant les présentations des apprenants (activité 2). Elle correspond à environ 4 minutes de la leçon. Pour la forme par pair, elle concerne la préparation de la tâche (activité 1) ; sa durée correspond à environ un tiers de la leçon, soit à un peu plus de 16 minutes. Concernant la forme collective, elle se manifeste en début de leçon lors de la présentation de l'objectif et du devoir de lecture pour la semaine suivante (environ 3 minutes), lors des présentations des résultats (activité 2) et lors de la mise en commun des deux premières questions (activité 3). Elle représente la forme de travail la plus significative quantitativement, soit un peu plus de la moitié de la leçon (environ 24 minutes).

Nous notons la volonté de Sonia de faire participer les apprenants dès le début de la leçon et de l'annonce de l'objectif par la forme collective. En effet, le questionnement de Sonia sur la signification de l'objectif implique les apprenants dans le travail à accomplir dès le commencement et correspond à une forme d'échanges entre Sonia et les apprenants, caractérisé par un *Unterrichtsgespräch* (Schramm, 2010).

La présentation des résultats des apprenants lors de l'activité 2 est aussi l'occasion de faire participer tous les apprenants. Or, le manque de tâche d'écoute en lien direct avec la performance ajouté à l'enchainement des présentations sans feedback freinent les échanges. La forme plénière tend vers une intervention à sens unique de transmission d'informations sans participation active des orateurs que Schramm (2010) définit de *Frontalunterricht*. Cela a pour incidence de faire perdre les bénéfices de la participation active de tous les apprenants durant près d'un tiers de la leçon.

Quant à l'activité 3, elle relève d'échanges sous l'autorité de Sonia qui pose les questions que Schramm (2010) range dans la catégorie d'*Unterrichtsgesrpäch*. Par la forme plénière, Sonia évalue la compréhension de

202 Nous précisons que deux groupes de trois ont été constitués par des apprenants qui voulaient travailler ensemble une scène. Nous les avons toutefois comptabilisés dans la forme de travail par pair puisque la consigne et le travail réalisé ont été identiques à ceux des autres binômes.

l'extrait du corpus littéraire à lire pour la leçon en interrogeant quelques apprenants.

Le travail en binôme encourage la communication entre les apprenants en les impliquant fortement (Nieweler, 2019). D'ailleurs, cette forme de travail permet aux apprenants d'échanger sur leur lecture de l'extrait en se focalisant sur la scène qu'ils doivent analyser. Si nous avons relevé le manque d'exploitation du corpus littéraire en lien avec la tâche avant sa réalisation, nous signalons toutefois que l'activité de préparation est l'occasion pour les apprenants de partager sur leur réception de leur lecture littéraire et cela durant près d'un tiers de la leçon.

De cela découle la volonté de Sonia d'impliquer les apprenants par une forte participation grâce à des formes sociales de coopération (pair et collective) durant toute la leçon. Le travail par deux est l'occasion pour les apprenants d'échanger sur leur compréhension du corpus littéraire en préparant la tâche. En revanche, la forme collective perd de son efficacité par l'absence de participation des auditeurs en raison d'une réelle intention d'écoute qui fait défaut (activité 2) et par le manque de participation de tous les apprenants (activité 3).

Rôle de l'enseignant

La distribution de la catégorie *Rôles de l'enseignant* présente les résultats suivants : 2 occurrences (18 %) pour les rôles de questionneur et de communicateur, 4 occurrences (36 %) pour le rôle donneur de consigne et 3 occurrences (27 %) pour le rôle de facilitateur.

Lors de l'annonce de l'objectif et des devoirs, Sonia endosse le rôle de communicatrice. Elle donne une intention de lecture aux apprenants sous forme de deux questions :

> Bevor wir das [la préparation à la tâche] machen, gebe ich Ihnen schon die Hausaufgabe für die nächste Woche. Das können Sie notieren. Die nächste Woche weiter im Buch, und zwar für Freitag (Sonia note le devoir au TN) Lesen Sie bitte (…) (Sonia prend une feuille) bis Seite 74 bis zu der Stelle *der Mann in der Küche*. (…) Bis zu dieser Stelle lesen Sie und dazu bekommen Sie zwei Fragen. (Sonia écrit les deux questions au TN) Erste Frage ist: Ist Big Bad Boy ein guter Autofahrer? und die zweite Frage ist: Was denken Sie, […] Wer könnte der Mann in der Küche sein? (1FiSo10.3.17, 01:03–04:45)

Nous notons que l'intention de lecture relève d'une compréhension sélective de repérage dans le texte pour la question 1. En effet, les apprenants doivent implicitement repérer des indices textuels en lien avec le thème de la conduite du protagoniste leur permettant de répondre par l'affirmative ou la négative. Pour la deuxième question, les apprenants doivent

émettre des hypothèses en s'appuyant sur une compréhension implicite du texte. Dans son rôle de communicatrice, Sonia présente les enjeux de l'objet littéraire de la leçon observée et de la suivante.

Dans la continuité de transmission d'informations, mais au niveau des activités de la leçon observée, Sonia prend le rôle de donneuse de consignes en lien avec la forme frontale à trois reprises (activités 1 et 2). Pour l'activité de présentation (activité 2), Sonia donne la consigne concernant la tâche d'écoute en lien avec la forme sociale de travail collective et cela pendant plus de 4 minutes. Elle fait en effet lire les questions du questionnaire par les apprenants en les commentant.

Lors des travaux en binôme, Sonia endosse le rôle de facilitatrice. Elle passe dans les rangs pour soutenir l'apprentissage des apprenants en répondant à leurs questions de vocabulaire, de contenu de l'extrait littéraire lu pour la leçon et concernant la tâche. Elle guide les apprenants en favorisant le questionnement méta-cognitif :

> (Sonia circule dans la classe et se dirige vers un autre groupe et un A dit : je ne suis pas sûr d'avoir tout compris dans le passage, mais en fait ça veut dire qu'après ils vont euh enfin dans un endroit où il y a la voiture et ils veulent en prendre une pour euh quand ils iront cambrioler la villa. Et du coup, j'ai pas compris pourquoi ils veulent la voler, enfin ça, j'ai pas très bien compris comment ils ont accès à la voiture, en fait) Warum sie das Auto stehlen? (A dit : ja) Warum stiehlt man ein Auto? Was machen wir mit einem Auto? (A répond : conduit) Ja, und, was ist der Unterschied zwischen… wann brauchen Sie ein Auto, wann brauchen Sie wirklich ein Auto? (A répond : pour transporter des choses) Genau, das ist der Punkt. (1FiSo10.3.17, 09:46–15:59)

En répondant aux questions des apprenants par d'autres questions les incitant à réfléchir, Sonia facilite la construction du sens du corpus littéraire sans leur donner les réponses.

Le rôle de facilitatrice durant les présentations des dialogues se caractérise par le retrait total de Sonia concernant sa propre lecture littéraire pour mettre complètement en avant les apprenants jouant leur scène. Elle s'abstient de les interrompre ou de les corriger et se limite à gérer le timing et à les remercier à la fin de leur présentation. Elle facilite en cela l'apprentissage des apprenants en les laissant libres et responsables de leur présentation.

Enfin, lors du bilan des présentations qui a duré moins d'une minute, Sonia a pris le rôle de questionneuse. Nous constatons la volonté de mettre à profit ce rôle dans une phase de mise en commun concernant la réalisation de la tâche par une question sur le processus :

> Gut, also das ist eine Schwierigkeit und das Vorspielen, wie finden Sie das, die Szene selbst zu interpretieren? Denn Sie haben sehr viel selbst gearbeitet. Was Sie gesagt haben, steht nicht im Buch. P1? (P1 répond : c'était dur quoi. Sonia ne semble pas avoir compris cela) Ja, das geht. (1FiSo10.3.17, 40:55–45:12)

Dans cet extrait, Sonia pose une question d'évaluation personnelle de la tâche pour revenir sur les processus de réalisation de la tâche. Son rôle de questionneuse est ainsi orienté vers les démarches d'apprentissage des apprenants.

Pour l'activité 3, l'effet du rôle de questionneuse n'est pas le même. En effet, Sonia pose oralement les questions qu'elle a formulées elle-même par écrit. Les questions ne se situent plus dans une phase d'apprentissage dans le but de comprendre comment le sens du corpus littéraire se construit. Elles relèvent en effet d'une phase d'évaluation de la compréhension.

Les quatre rôles endossés montrent la pluralité des fonctions de Sonia durant la leçon. Cependant, nous soulignons l'importance accordée au rôle de facilitatrice permettant de soutenir l'apprentissage des apprenants dans la perspective de développement d'une compétence littéraire. Il en est de même pour le rôle de questionneuse des apprentissages dans une phase de mise en commun des processus de réalisation de la tâche.

Rôle des apprenants

Les résultats de la catégorie *Rôles des apprenants* révèlent la distribution suivante : 4 occurrences (36 %) pour les rôles de récepteur et de répondeur et 3 occurrences (27 %) pour le rôle créateur.

Nous relevons que les apprenants ont été tous passifs environ 5 minutes lorsqu'ils étaient récepteurs de l'indication des devoirs (en début de leçon), des explications de la consigne (activité 1) et de la consigne d'écoute (activité 2). En effet, lors de ces moments, ce n'est que Sonia qui prend la parole.

Durant environ 11 minutes, certains apprenants ont été un peu plus impliqués par le rôle de répondeur des questions de Sonia qui leur a été attribué. Cela s'est observé à trois moments : lors de la communication de l'objectif par le questionnement méta-cognitif que nous avons déjà relevé ; lors de l'activité 2 lorsque certains ont lu les questions de la tâche d'écoute à la demande de Sonia : « V1, können Sie mal die erste Frage lesen? (V1 lit la première question : Warum besucht Ronny Rappo seinen Großvater immer in zivil?) M-hm, in zivil also nicht in Uniform, in zivil. Ja, die zweite Frage » (1FiSo10.3.17, 24:39–29:16). Nous notons

que le rôle de répondeur, dans ce cas, se limite à lire les questions de la fiche préparée par Sonia. Enfin, ce rôle s'observe aussi lors de l'activité 3, pendant la mise en commun des deux questions de la tâche d'écoute.

> Ok, dann würde ich sagen, versuchen wir jetzt mal, die Antworten zu finden. Wir haben noch (Sonia regarde sa montre) zwei Minuten. Vielleicht schauen wir mal die Antworten für die ersten Fragen […]. Gut, dann nehmen wir mal das erste. Nummer eins. (Sonia lit la première question) Warum besucht Ronny Rappo seinen Großvater immer in zivil? Sie erinnern sich, es gab zwei Szenen zu diesem Thema. Was denken Sie? Sie hatten die Szene (Sonia regarde le groupe qui a joué cette scène) Warum besucht er ihn in zivil? Wer hat eine Idee? Warum trägt er keine Uniform, wenn er seinen Großvater besucht? Findet sein Großvater das super? Dass er bei der Polizei ist? (Une A dit : nein) Das heißt, also? Warum trägt er keine Uniform? (Une A répond : Euh, warum, weil sein Großvater euh, weil euh er das geht <.> er nicht, dass euh Fredi ein euh non Ron ein Polizei ist) M-hm, genau. Dem Großvater gefällt nicht, dass sein Enkel bei der Polizei ist, dass er Polizist ist. M-hm. Also, dass er den Beruf eines Polizisten hat, das gefällt dem Großvater nicht. Warum? Um seinen Großvater nicht zu provozieren, kommt er immer in zivil. (1FiSo10.3.17, 41:18–43:13)

Soucieuse du temps restant à disposition (2 minutes), Sonia indique que seules les premières questions seront traitées en classe. Elle lit les questions, demande à un apprenant d'y répondre puis reformule ce qu'il a dit et complète sa réponse. Il s'agit d'un moment clairement orienté vers l'interprétation de Sonia qui guide la construction du sens littéraire par ses questions et ses compléments de réponse.

Le rôle le plus significatif quantitativement est celui de créateur. Durant près de deux-tiers de la leçon, les apprenants ont été créatifs. Pendant environ 11 minutes, ils ont préparé, par deux, la tâche de mise en scène. Cela représente le moment où ils ont été tous actifs.

> (Sonia se dirige vers le groupe devant la classe. À dit : mais, on n'a même pas compris le texte.) […] (Sonia va vers un autre groupe, une A demande : madame, on dit comment catastrophé ?) En catastrophe ? In Katastrophe. Die Katastrophe. (Sonia prend des feuilles devant, se dirige vers un autre groupe, celui de devant qui ne comprenait pas le contenu du livre. A demande : madame ? En allemand c'est quoi euh l'inverse de discret ?) L'inverse de discret ? Indiskret. (Sonia commence à distribuer des feuilles. Une autre A lui pose une question de vocabulaire : madame, wie sagt man in Deutsch distrait ?) Distraire quelqu'un ? Ablenken. (Sonia poursuit sa distribution de fiches) (Une A demande : juste annoncer, comment on dit *annoncer*) Ankündigen. (Une autre A demande : madame, est-ce qu'en allemand schwach existe ?) Schwach? faible. M-hm. (1FiSo103.17, 20:54–24:39)

Cet extrait est représentatif du déroulement du travail de groupe. Mise à part que certains apprenants ont clairement formulé qu'ils n'avaient pas compris l'extrait, nous remarquons qu'ils sont soucieux de la forme de leur dialogue. La plupart de leurs questions est dirigée vers des demandes de formulation.

Pendant les 19 minutes restantes, c'est à tour de rôle qu'ils ont été actifs lors des présentations de leur dialogue. La description suivante de la troisième présentation est typique du déroulement des quatre autres.

> Ok, es geht los. (A6 et A7 sont devant la classe. A6 a une feuille entre les mains qu'il a placée de façon à ce que son camarade et lui puissent la lire. Les deux lisent la feuille durant toute la présentation. Après une minute, ils ont terminé) Ok, danke schön (Applaudissements de Sonia et de la classe). Eine gute Interpretation. (1FiSo10.3.17, 04:50–05:45)

Les apprenants lisent leur texte et la présentation dure une minute. Il n'y a pas de mise en scène comme cela avait été thématisé à demi-mots par Sonia lors de la formulation de la consigne. Malgré le chevauchement du travail des activités langagières que nous avons relevé (production écrite des dialogues et interaction par le jeu de rôle), les apprenants présentent sous forme de lecture leur résultat. Nous ne revenons pas sur cette démarche didactique, mais nous soulignons que les apprenants sont participatifs puisqu'ils présentent le résultat de leur travail.

Nous notons que le rôle de récepteur se limite aux moments de l'énonciation des consignes et qu'il ne s'agit pas d'endosser un rôle de reproducteur du savoir de Sonia. D'ailleurs, pendant près de deux-tiers de la leçon, ce sont tous les apprenants (lors de la préparation) ou certains (lors de la présentation des dialogues) qui ont participé à la leçon dans la préparation ou la réalisation de la tâche. Cela permet donc de constater la volonté de Sonia de vouloir concevoir sa leçon en impliquant activement les apprenants sollicitant leur propre interprétation du passage littéraire. Le rôle de répondeur, dévolu à l'activité 3 par les questions de Sonia sur le passage littéraire, contrebalance toutefois l'orientation de la leçon tournée vers la construction du sens littéraire vers le sujet-lecteur. En effet, dans la posture de répondeur, les apprenants sont subordonnés à l'interprétation de Sonia qui les oriente vers sa propre lecture littéraire.

23.7.3 Synthèse de la signification expérimentée de Sonia

L'analyse des 8 catégories nous conduit aux considérations suivantes concernant la mise en œuvre de l'agir littéraire dans la PA de Sonia :

Tout d'abord, l'entrée didactique s'effectue par une double tâche de production écrite (dialogues) et d'interaction orale (présentation des dialogues sous forme de jeu de rôles). Or, la logique *document* que suit la leçon montre que le corpus littéraire est exploité pour lui-même (Puren, 2006b) par deux activités simultanées dans un premier temps : une analyse d'un extrait (extraction d'informations) et la rédaction d'un dialogue (mobilisation d'informations) sur l'extrait (Puren, 2014d) pour pouvoir dans un deuxième temps répondre à des questions de Sonia focalisant sur le sens *littéral* et *signifié* du corpus littéraire (Besse, 1988). En conséquence de cela, la double tâche se greffe sur une entrée *document* si nous prenons en considération le contexte macro-organisationnel de la séquence d'enseignement-apprentissage dans laquelle la leçon s'insère. En effet, l'intention de lecture donné en devoir aux apprenants (répondre à deux questions en lien avec le passage à lire), ajouté à cela que l'objectif général représenté par la double tâche n'a pas été communiqué lors de la leçon précédente, indiquent que la tâche ne représente pas le point de départ de la réflexion didactique ; c'est le décodage le plus exhaustif possible du passage, représenté par le questionnaire traité en fin de leçon qui guide la démarche didactique.

Deuxièmement, l'articulation de quatre dimensions de la compétence littéraire (personnelle, textuelle, communicative et collaborative) dans les activités proposées permet de varier l'apprentissage littéraire et de développer la compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015).

Troisièmement, la leçon est construite dans une logique de progression où les activités 1 (préparation écrite des dialogues) et 3 (questionnaire préparé par Sonia) sont orientées *procédure* puisqu'elles sont partielles et préparent les apprenants à une analyse traditionnelle de l'entier du corpus littéraire, relevant de la MA. Dans ce sens, l'activité 2, orientée avant tout *communication* par la présentation des dialogues, correspond aussi à une activité procédurale étant donné qu'elle est une étape intermédiaire avant les apprenants puissent répondre aux questions posées par Sonia, représentant le but de la leçon. Néanmoins, cette progression ne répond pas à une logique intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2016 ; Krumm, 2001) en vue de réaliser une tâche. En effet, celle-ci pourrait être supprimée sans incidence sur l'activité 3 (questionnaire) représentant la visée de l'apprentissage littéraire ; elle correspond plutôt à une activité de préparation, qui en outre d'un point de vue didactique ne correspond pas à une réelle tâche interactive étant donné qu'il s'agit plutôt d'une lecture oralisée de dialogues écrits.

Quatrièmement, l'interdépendance des catégories *Formes sociales de travail*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants* témoigne la

préoccupation d'impliquer les apprenants dans leur rôle de *créateur* du sens littéraire par le travail de pair dans la préparation et présentation des résultats, soutenu par le rôle de facilitatrice de Sonia. Ainsi les apprenants sont amenés à interpréter le corpus littéraire au moyen d'une tâche. La forme collective dans la présentation des dialogues montre aussi la volonté de coopération. Cependant, le manque d'une consigne d'écoute, en lien direct avec l'observation des jeux de rôles, réduit la participation des apprenants à ceux qui présentent. Enfin, malgré la forme collective, l'activité 3 se caractérise par une faible implication des apprenants de par le rôle de *répondeur* de questions de Sonia pour ceux qui sont désignés ; le rôle de *questionneuse* de Sonia met en avant une activité centrée sur sa propre interprétation du corpus littéraire au détriment de celle des apprenants.

Nous concluons en relevant que la signification expérimentée de Sonia de l'agir littéraire dans la PA s'exprime par sa volonté de s'inscrire dans la version *faible* (Puren, 2012c). Or la tâche s'inscrit dans une logique *document*, ce qui la relègue au second plan, laissant ainsi la place à l'explication de texte sous forme de questionnaire être la visée réelle de l'apprentissage littéraire.

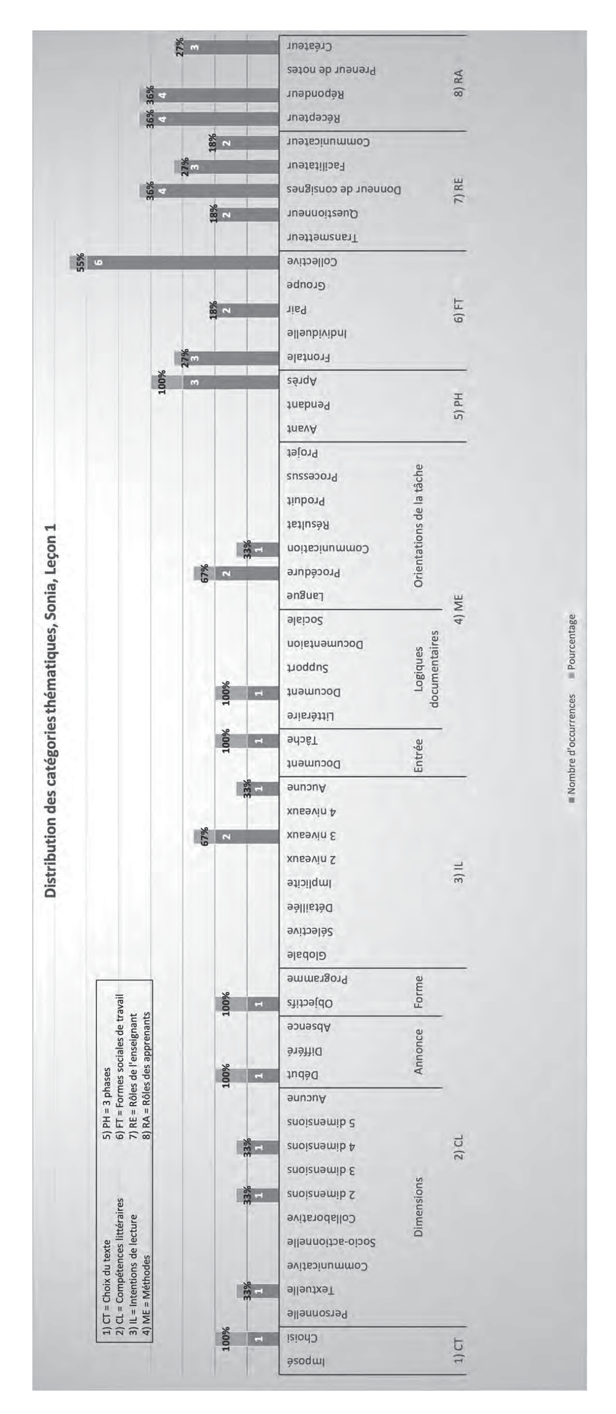


Figure 23.4. Distribution des catégories thématiques de la leçon 1 de Sonia

23.8 Premier entretien de Sonia

Cette section est consacrée à la présentation et l'interprétation des résultats du premier entretien de Sonia en lien avec sa première leçon enseignée[203]. Notre intérêt porte sur le deuxième bloc de la question de recherche, soit sur la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA

Nous procédons à une analyse de la réflexion de Sonia sur sa première leçon en trois temps. Nous présentons en premier lieu la distribution des types réflexifs selon les questions posées en fonction de l'agir littéraire (actionnel ou traditionnel relevé) (*cf.* table 23.10, p. 529). En deuxième lieu, nous exposons la distribution des niveaux réflexifs en fonction du niveau structurel d'analyse (activité *vs* leçon dans son ensemble) (*cf.* table 23.11, p. 531). En dernier lieu, nous analysons la distribution des contenus réflexifs en lien avec les catégories thématiques (*cf.* table 23.12, p. 533).

L'enregistrement de l'entretien s'est déroulé dans notre bureau de la HEP Vaud le 31 mars 2017, 3 semaines après le déroulement de la leçon y relative. Il a duré 1 heure et 11 minutes.

23.8.1 Signification par types réflexifs

Quels sont les types réflexifs relevés ? Quel agir littéraire (actionnel *vs* traditionnel) concernent-ils ? Afin de répondre à ces questions, nous nous intéressons ici à la distribution des réponses de Sonia durant l'entretien.

Nous avons relevé 28 occurrences concernant la signification réflexive de l'enseignement-apprentissage de l'agir littéraire de Sonia. Le tableau 23.10[204] présente cette distribution selon les catégories de questions posées en comparant les réponses données pour la PA et la PT. Les réponses par catégories de questions en fonction du type d'agir littéraire permettent d'obtenir l'inventaire des différents éléments réflexifs relevés dans chaque perspective de l'agir littéraire.

---

203 Pour des raisons d'allègement du texte, lorsque nous citons cet entretien, nous n'indiquons que sa référence sous forme *1EnSo31.3.17, Q suivi du numéro de la question*. Nous ne répétons pas l'annexe à laquelle renvoie l'entretien ; il s'agit toujours de la même annexe : G.4.1, p. 920.

204 Pour des raisons d'allègement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

Table 23.10. Premier entretien de Sonia, distribution des réponses par types réflexifs

Types réflexifs	**Perspective actionnelle**		**Perspective traditionnelle**		**Signification réflexive**	
	Occurrences	**%**	**Occurrences**	**%**	**Occurrences**	**%**
Eléments de l'agir littéraire	8	29	1	4	9	32
Points forts	8	29	0	0	8	29
Points d'efforts	7	25	0	0	7	25
Pistes d'amélioration	3	11	0	0	3	11
Questions/remarques	1	3	0	0	1	3
Total	**27**	**97**	**1**	**3**	**28**	**100**

Les résultats indiquent un total de 28 occurrences de signification réflexive répartie de la façon suivante : 9 (32 %) pour les éléments de l'agir littéraire, 8 (29 %) pour les points forts, 7 (25 %) pour les points d'efforts, 3 (11 %) pour les pistes d'amélioration et 1 (3 %) pour les questions et remarques.

En outre, la distribution fait ressortir 1 seule occurrence (4 %) concernant l'agir littéraire dans la PT. Dans les faits, il s'agit plutôt d'une affirmation de Sonia qu'aucun élément ne correspond à l'agir littéraire de la PT. En effet, à la question posée de savoir quels sont les éléments du paradigme traditionnel, elle répond : « [p]our être honnête, rien » (1EnSo31.3.17, Q11). Selon elle, son agir littéraire se situe pleinement dans la PA. En conséquence de cela, tous les éléments réflexifs qui suivent sont relatifs à PA.

Les résultats montrent aussi une analyse réflexive relevant majoritairement des aspects positifs (*Eléments de l'agir littéraire*, *Points forts*) de l'agir littéraire (16 occurrences, 58 %) par rapport aux aspects critiques (*Points d'efforts*, *Pistes d'amélioration*) comptabilisant eux 10 occurrences (36 %). Dans l'extrait suivant, Sonia décrit l'agir littéraire de sa leçon en mettant en relief plusieurs éléments de la PA :

> [L]e cours, il était centré sur les élèves. À partir de la minute 9 je crois, c'était aux élèves de travailler. Jusque-là, c'est moi qui ai beaucoup parlé. Après c'était d'abord la lecture la création d'un dialogue et puis la présentation. Et en parallèle de la présentation, il y avait aussi le questionnaire à remplir, donc ils étaient bien occupés, actifs. Ils ont travaillé en groupes, chaque membre du groupe a eu son rôle. Il y avait, selon ce que j'ai observé, pas d'élèves qui n'ont rien fait. Et mon rôle, c'était plutôt d'être là pour faciliter la tâche, pour répondre aux questions. (1EnSo31.3.17, Q8)

A la question de relever les éléments de la PA, nous constatons que Sonia pointe non seulement des éléments mais les évalue également positivement. L'adverbe *bien* pour décrire le rôle impliqué des apprenants (*donc ils étaient bien occupés, actifs)* montre clairement son jugement favorable. Ceci s'observe aussi par l'emploi du verbe *faciliter* pour qualifier son rôle (*Et mon rôle, c'était plutôt d'être là pour faciliter la tâche*).

Les résultats font également ressortir une seule occurrence (3 %) pour la catégorie *Questions/remarques*. Si nous l'examinons de plus près, nous constatons qu'il s'agit d'une question de Sonia qui demande en effet comment mieux procéder lors des présentations pour que tous les apprenants soient attentifs et puissent répondre au questionnaire relatif à l'activité suivante :

> Alors, tu l'as vu, il y avait des groupes qui ont présenté, puis d'autres avaient déjà présenté, ils étaient plus ou moins attentifs. Mais, pour les groupes qui doivent encore présenter, il y a une certaine nervosité, donc encore moins de temps de préparation ; ils écoutent pas. Donc, le dernier groupe, je crois, ils ont loupé tout le reste, donc ils ont même pas rempli leur questionnaire. Ça, c'était aussi un devoir pour la prochaine fois. Donc, ça restera encore à faire. Mais, comment est-ce qu'on peut faire mieux ? Peut-être juste faire présenter deux groupes ? Pendant un cours ? comme ça, il y a au moins la plupart des élèves qui restent attentifs. Ou les laisser jouer ça à la maison, se filmer, et après on regarde ça tous ensemble, comme ça tout le monde est tranquille ? (1EnSo31.3.17, Q15)

Sonia thématise le problème de l'implication des apprenants spectateurs durant les présentations. En effet, le stress de leur présentation interfère dans leur réalisation de la tâche d'écoute qui est de remplir le questionnaire préparé par Sonia. Elle propose toutefois deux pistes pour améliorer leur participation dans la tâche d'écoute (*faire présenter deux groupes* ou *les laisser jouer […] à la maison, se filmer*).

Cette question soulevée témoigne l'importance accordée au rôle impliqué des apprenants durant les activités langagières de réception. La mise en place d'une tâche d'écoute ou de lecture adéquate permet effectivement aux apprenants de devenir acteurs de leur apprentissage littéraire.

Nous relevons que les types réflexifs montrent que Sonia analyse son l'agir littéraire appartenant au paradigme actionnel et cela avec une tendance plutôt positive. Son questionnement au sujet d'une meilleure démarche participative des apprenants lors des présentations montre sa volonté de tenir compte du rôle impliqué des apprenants.

23.8.2 Signification par niveaux réflexifs

Quelles activités de la leçon sont prises en compte dans la signification réflexive de Sonia ? Le tableau 23.11 montre la distribution des niveaux réflexifs.

Table 23.11. Premier entretien de Sonia, distribution des réponses par niveaux réflexifs

Niveaux réflexifs	**Occurrences**	**%**
Activité 1	9	32
Activité 2	1	4
Activité 3	1	4
Activités 1 à 3	17	60
Total	**28**	**100**

Le tableau montre une majorité des occurrences (17, 60 %) relatives à la réflexion sur l'ensemble de la leçon ; 9 (32 %) concernent la première activité et les deux dernières activités en comptabilisent chacune 1 (4 %), ce qui représente la plus faible proportion.

Ces résultats soulignent la réflexion de portée globale de la leçon articulée autour de la réalisation et présentation des dialogues. En outre, nous verrons lorsque nous analyserons ses contenus réflexifs, au moyen des catégories thématiques, que la réflexion est diversifiée puisqu'elle porte sur toutes les composantes didactiques-méthodologiques sauf celle des intentions de lecture. Nous illustrons cette réflexion holistique par les propos de Sonia recueillis en lien avec sa démarche didactique pour construire sa leçon observée :

> Le but, c'est vraiment de les faire parler et les motiver de continuer avec l'allemand et de continuer aussi avec la lecture. Et comme c'est très difficile d'être motivé et de continuer si on ne comprend pas, on fait des activités qui ont comme objectif une meilleure compréhension du texte même si la compréhension en soi n'est pas le but. Parce que si l'élève a compris 30 % ou 80 %, il est pas content parce qu'il a pas tout compris. Donc, je veux éviter qu'ils soient mécontents avec la lecture. C'est pour ça que je vérifie ou je donne des dispositifs, pour améliorer la compréhension. Mais le but, c'est plutôt de parler, écrire, s'exprimer, produire quelque chose en allemand sur la base du livre et les motiver de continuer la lecture, parce que je trouve juste la lecture aussi à la maison, c'est déjà bien de faire ça. (1EnSo31.3.17, Q6)

Sonia souligne dans ce passage l'importance de l'articulation de l'activité de réception avec celle de production : la compréhension du corpus littéraire n'est pas une fin en soi comme dans l'agir littéraire dans la PT mais sert de tremplin pour articuler le développement de la compétence littéraire (*continuer avec la lecture*) et langagière (*parler, écrire, s'exprimer*). En outre, l'articulation des activités langagières s'effectue au moyen de *dispositifs* permettant de soutenir la compréhension dans le but de faire *produire quelque chose en allemand*. C'est par conséquent dans une relation intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Nünning et Surkamp, 2016) que la construction de la leçon s'est effectuée.

Nous nuançons toutefois cette articulation par le fait que Sonia exprime aussi le souhait de *vérifie*[r] la lecture au travers des activités de production. Dans ce sens, son agir littéraire relève plutôt de la PT cloisonnant les activités langagières et dont le but des activités après la lecture résident en la vérification de la compréhension de celle-ci sans tenir compte des processus de construction du sens de la lecture littéraire.

Quant à l'activité 1, nous avons vu qu'elle représente le moment où les apprenants ont tous été impliqués dans la création par deux de leur dialogue. Cette activité de préparation semble être significative dans l'analyse réflexive de Sonia puisqu'elle représente près d'un tiers des réponses. Nous avons vu dans l'analyse des types réflexifs qu'elle met en avant la dimension collaborative du travail coopératif par pair en lien avec le rôle impliqué des apprenants et son rôle de facilitatrice d'apprentissage.

Pour les activités 2 et 3, quantitativement les moins représentées, nous notons qu'il s'agit de points d'efforts mis en avant : le manque de feedback (1EnSo31.3.17, Q9–10) pour l'activité 2 et la gestion du temps insatisfaisante pour l'activité 3 (1EnSo31.3.17, Q7).

En fin de compte, nous constatons la volonté de Sonia de donner du sens à sa leçon premièrement dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001) articulant les activités langagières de réception et de production. Deuxièmement, cette volonté est atténuée par l'amalgame de la pré-tâche avec la tâche de vérification.

Elle accorde toutefois de l'importance à la phase de préparation de la tâche (activité 1) qui représente justement le moment d'articulation de ces activités langagières par le travail collaboratif des apprenants dans la préparation des dialogues basée sur leur réception individuelle du corpus littéraire.

23.8.3 Signification par contenus réflexifs

Nous examinons le contenu thématique de la signification réflexive de Sonia. Nous nous intéressons aux questions suivantes : quelles composantes de l'agir littéraire sont considérées ? Dans quelle proportion ? Nous présentons dans le tableau 23.12 la distribution des contenus réflexifs[205].

Table 23.12. Premier entretien de Sonia, distribution des réponses par contenus réflexifs

Contenus réflexifs	**Occurrences**	**%**
Choix du texte	5	18
Compétences littéraires	5	18
Intentions de lecture	0	0
Méthodes	4	14
3 phases	2	7
Formes sociales de travail	3	11
Rôles de l'enseignant	3	11
Rôles des apprenants	2	7
Autres	4	14
Total	**28**	**100**

D'emblée nous observons la représentation de toutes les catégories sauf les *Intentions de lecture* par les résultats suivants, dans un ordre décroissant des fréquences : le *choix du texte* et les *Compétences littéraires* (5 occurrences chacune, 18 %), *Méthodes* et *Autres* (4 occurrences chacune, 14 %). Elles comptabilisent à elles quatre 18 occurrences (64 %) de la signification réflexive. Avec les *Formes sociales de travail* et les *Rôles de l'enseignant* (3 occurrences chacune, 11 %), le taux monte à 80 % (23 occurrences). *3 phases*, *Rôles des apprenants* (2 occurrences chacune, 7 %) et *Intentions de lecture* (0 occurrence) sont les catégories dont la fréquence est la plus basse et représentent à elles trois moins d'un cinquième de la signification réflexive (4 occurrences, 14 %).

Nous analysons chaque catégorie thématique dans un ordre décroissant de leur fréquence. La catégorie Choix du texte

[205] Pour des raisons d'allégement de la visualisation, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Cela peut impliquer un total de plus ou moins un pour cent dans certaines catégories.

La catégorie *Choix du texte* est la plus significative quantitativement (5 occurrences, 18 %) avec *Compétences littéraires*.

Quasiment une réponse sur cinq concerne effectivement des éléments en lien avec la sélection du corpus littéraire. Nous expliquons cette fréquence élevée en partie par la question 5 de l'entretien portant directement sur les critères de choix de la lecture en cours. Parmi les 5 occurrences, 1 correspond à un élément relevé de la PA, 3 sont des points forts et 1 concerne un point d'effort. Même si Sonia ne formule pas explicitement que ses critères de choix sont en lien avec la PA, nous pouvons y voir un lien direct :

> [O]n avait une petite séance de réflexion du livre à prendre avec les autres profs qui ont une 1M. Et il y avait un collègue qui a fait la formation HEP l'année passée, donc il a eu pris connaissance de Gastspiel. Il a dit, bon, ça c'est un livre qui vaut peut-être la peine, d'être travaillé avec les élèves. Je l'ai lu, je l'ai trouvé bien. Peut-être assez difficile quand même. Bien, parce qu'il est à la fois drôle, il y a un fil rouge qui peut servir comme une corde qui tire les élèves à travers le livre, qui les motive à continuer. Et il parle beaucoup de la vie quotidienne. D'une façon ou d'une autre, il y a aussi beaucoup d'expressions qui sont plutôt orales qu'écrites. Ça, je trouvais assez bien aussi. Et il y a pas un énorme travail d'interprétation. Et je trouve pour une première année, c'est peut-être pas mal si on travaille d'abord la langue pour être dans une meilleure position pour les textes plus difficiles au niveau de l'interprétation. (1SoEN31.3.17, Q.5)

L'argumentation de Sonia relève clairement d'une posture *intégrationniste* de la littérature (Dufays *et al.*, 2015). Le choix du corpus littéraire ne s'effectue effectivement pas dans l'optique de développer un savoir littéraire (posture *ségrégationniste*) ; il s'agit plutôt de développer conjointement des compétences langagières et culturelles (Puren, 2020a) en centrant l'apprentissage prioritairement sur la langue que sur le travail interprétatif. En cela, Sonia favorise une lecture participative centrée sur le sujet-lecteur plutôt qu'une lecture distanciée ou analytique (Tauveron, 1999) centrée sur l'objet littéraire par le travail d'interprétation. Elle avance aussi un critère de sélection de l'ordre *pédagogique* et *relationnel* (Dufays *et al.*, 2015) en lien avec les besoins et attentes des apprenants. En effet, bien qu'elle considère le corpus littéraire comme *assez difficile*, elle note que la narration se caractérise par un fil conducteur représentant un facteur motivationnel pour la lecture des apprenants. Aussi, du point de vue du contenu, elle souligne le lien avec la vie quotidienne des apprenants. Ce critère de sélection du corpus littéraire témoigne de la prise en compte du sujet-lecteur dans l'apprentissage littéraire pour lui permettre de développer une compétence littéraire.

La catégorie Compétences littéraires

La catégorie *Compétences littéraires* est la plus représentée avec *Choix du texte*. Des 5 occurrences la concernant, 3 sont en lien avec la formulation des objectifs à améliorer. Nous exemplifions cela par les propos de Sonia à la question de relever les points d'efforts de son agir littéraire dans la PA : « expliquer l'objectif du cours, pas juste présenter mais aussi dire pourquoi c'est l'objectif du cours. Donc c'était l'analyse d'un texte et la production d'un texte » (1EnSo31.3.18, Q7).

Dans cet extrait, Sonia met en évidence l'importance non seulement de la communication de l'objectif (*présenter*) mais également de son fondement (*dire pourquoi*). Cela permet d'être explicite et transparent vis-à-vis des apprentissages. Cette volonté de faire met en avant le travail d'énonciation et de conception de la tâche du point de vue de l'enseignante qui explicite les raisons de la tâche ; si les apprenants devraient voir l'enjeu de leur apprentissage, ils ne sont toutefois pas impliqués dans la conception de la tâche (Puren, 2016b ; Surkamp et Nünning, 2014), étape de codétermination des apprentissages. En effet, la tâche reste uniquement déterminée par Sonia. Malgré cela, elle réitère sa préoccupation que la tâche fasse sens pour les apprenants : « expliquer mieux l'activité, être sûr vraiment que les élèves aient compris, ce qu'on fait et pourquoi on le fait » (1EnSo21.3.17, Q14).

Nous rappelons toutefois que lors de la communication de l'objectif, Sonia est passée par le questionnement méta-cognitif : les apprenants ont été invités à s'exprimer sur leur compréhension de l'objectif. Cela les oblige à réfléchir en quelque sorte sur la conception de la tâche puisqu'ils doivent s'approprier l'objectif en le reformulant et par conséquent s'imaginer les étapes de réalisation.

Les deux dernières occurrences concernent trois dimensions de la compétence littéraire de Diehr et Surkamp (2015). Nous avons vu que lorsque Sonia explique comment elle a construit sa leçon, elle revient sur l'articulation potentielle des activités langagières de réception et de production. Si nous analysons plus finement le contenu, nous remarquons qu'elle met en avant au travers de ses *dispositifs* trois dimensions de la compétence littéraire : textuelle, communicative et personnelle. Nous exemplifions cela dans l'extrait suivant :

> [Je] vérifie ou je donne des dispositifs pour améliorer la compréhension. Mais le but, c'est plutôt de parler, d'écrire, de s'exprimer, de produire quelque chose en allemand sur la base du livre et de les motiver de continuer la lecture, parce que je trouve juste la lecture aussi à la maison, c'est déjà bien de faire ça. (1EnSo31.3.17, Q6)

Elle relève premièrement la dimension textuelle (*compréhension*) puis la dimension communicative (*parler, écrire, s'exprimer, produire quelque chose en allemand sur la base du livre)* et enfin la dimension personnelle (*motiver de continuer la lecture*). Aussi, elle légitime les deux dernières dimensions comme la visée de l'apprentissage (*le but)*. De ce fait, elle argumente une lecture littéraire basée sur l'articulation des dimensions de la compétence littéraire en accentuant les dimensions communicative et personnelle. Cette finalité de lecture s'apparente à une lecture participative ou subjective (Rouxel et Langlade, 2004) privilégiant les réactions spontanées des apprenants. Malgré cela, nous réitérons notre remarque concernant non pas une articulation mais une juxtaposition possible des activités langagières par l'utilisation du verbe *vérifier*, marquant l'orientation de l'agir littéraire vers la PT par le cloisonnement des activités langagières : la tâche ne servirait que de vérification à l'activité lectorale (Dufays, 2017).

La catégorie Méthodes

La catégorie *Méthodes* est représentée par 4 occurrences (14 %). Nous relevons que 2 concernent des pistes réflexives d'amélioration pour chacune des deux premières activités, 1 porte sur un élément fort de la leçon et la dernière s'intéresse à la PA en général.

Les pistes d'amélioration traitent du processus de la tâche. Pour la première, elle concerne la phase de préparation des structures langagières :

> [J]'aurais pu écrire les mots au tableau aussi. Il y avait pas mal d'élèves qui m'ont posé des questions sur des mots. Peut-être mettre à disposition aussi des Redemittel, des préfabriqués pour faciliter l'entrée dans le travail. Peut-être pour chaque dialogue, faire juste les deux premières phrases. (1EnSo31.3.17, Q9–10)

Pour la deuxième, elle prend en considération le retour formatif sur les présentations des apprenants :

> [L] es présentations, bon j'ai dit souvent c'était bien, merci, mais j'ai pas donné un feedback vraiment. Et j'ai pas laissé la place à la classe de donner un feedback. Ça pourrait être aussi un encouragement peut-être pour le groupe qui a présenté, d'avoir un peu plus de retour. Ça, c'était très court. (1EnSo31.3.17, Q9–10)

Dans ces deux extraits, Sonia souligne l'importance de la préparation et de l'évaluation formative de la tâche. Elle met l'accent non pas sur le résultat (*learning outcome*), c'est-à-dire la tâche en tant que telle mais sur ses processus de réalisation dans une logique de progression (Anderson

et Krathwohl, 2001). En effet, elle est d'avis que la mise à disposition de structures langagières simplifie *l'entrée dans le travail* des apprenants. De plus, le feedback fait office d'*encouragement* pour Sonia valorisant ainsi le travail accompli. Cela montre la progression d'activités de réactivation de niveaux taxonomiques bas vers des activités d'évaluation de haut niveau après la mise en œuvre de la tâche.

Pour ce qui est du point fort, elle met l'accent, cette fois-ci, sur le résultat escompté, la tâche : « tous les groupes ont produit quelque chose et ils l'ont aussi présenté. Ça c'était plutôt quelque chose de positif ». (1EnSo31.3.17, Q7).

Elle met en avant l'activité de tous les apprenants par la réalisation d'un produit qu'elle juge favorablement.

Le dernier élément relevé émane de notre interaction avec Sonia. Nous lui avons en effet demandé indirectement d'expliciter l'articulation entre l'activité lectorale et la tâche. Pour ce faire, nous lui avons posé la question de savoir comment elle vérifiait la lecture du corpus littéraire au travers de la tâche des dialogues. Elle explique le lien en donnant sa conception de la PA :

> [...] je pose rarement des questions de compréhension directe. Donc, en quelque sorte pour moi, cette approche actionnelle, elle est aussi là pour déguiser un petit peu, en partie il s'agit vraiment aussi de, on peut pas être actif si on n'a pas compris. Donc si je pose juste des questions de contenu, je sais s'ils ont lu ou pas, ou compris ou pas. Mais avec cette technique, je peux tout de suite après produire quelque chose avec. (1EnSo31.3.17, Q8)

Si nous inférons correctement ces propos, la PA signifie pour Sonia une façon indirecte de tester la compréhension du corpus littéraire en faisant *tout de suite* produire les apprenants sans passer par les questions traditionnelles de compréhension de texte. Or, elle n'explique pas l'étape de construction du sens précédent la production. En effet, elle affirme qu'*on peut pas être actif si on n'a pas compris* mais elle ne dit rien sur les processus de compréhension. En ce sens, elle ne s'éloigne pas des caractéristiques de l'agir littéraire dans la PT qui ne prennent pas non plus en considération les processus de réception du corpus littéraire. Ce qui semble différencier la PA de la PT réside dans l'évaluation de la compréhension : au lieu d'une analyse de texte basée sur le sens *signifié* (Besse, 1988) au travers de questions de compréhension et le savoir littéraire de l'enseignant, la PA permet d'impliquer les apprenants en leur laissant une marge de manœuvre dans la réalisation de tâches productives. Toutefois, la conception de la PA de Sonia semble confondre comme la PT le produit de la compréhension (tâche) et les processus de construction du sens

(réception) pour arriver à la compréhension (Simard *et al.*, 2010). Autrement dit, les étapes du déroulement et de l'évaluation de l'apprentissage sont confondues. Dans sa démarche didactique, Sonia passe directement de la lecture vers l'évaluation de celle-ci (Dufays, 2017), au moyen non pas de questions de compréhension (comme dans la PT) mais de tâches.

Cela corrobore le télescopage de l'entrée par la tâche de la leçon et de l'entrée par le document (Puren, 2001) de la séquence que nous avons relevé lors de l'analyse de la leçon de Sonia. L'intention de lecture donnée aux apprenants ne correspond que partiellement à la tâche demandée qui n'a pas été communiquée lors de l'indication des devoirs de lecture. De plus, la réalisation demandée représente une tâche d'évaluation au travers d'une transposition d'une scène du corpus littéraire sans passer par sa construction du sens au préalable. La tâche devient dès lors un prétexte pour s'affranchir d'une logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) qui reste malgré tout le fil conducteur de la séquence.

La catégorie Autres

La catégorie *Autres* est la dernière des trois avec *Compétences littéraires* et *Méthodes* comptabilisant 4 occurrences (14 %). La première réponse indique clairement le positionnement de Sonia concernant son agir littéraire s'inscrivant dans la PA. À la question de savoir quels sont les éléments ne correspondant pas à la PA, elle répond : « [p]our être honnête, rien. Je compte sur toi que tu vas me dire (rire) » (1EnSo31.3.17, Q11). Sa réponse témoigne toutefois qu'elle se situe dans une posture d'apprentissage puisqu'elle évoque une réserve de son appréciation par notre rôle de formateur (*Je compte sur toi que tu vas me dire*). Un autre aspect sous-jacent est celui de signifier la PA dans un paradigme de l'optimisation (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) n'intégrant aucun élément de la PT, plaçant ainsi la PA en opposition à la PT.

Concernant les points d'effort, elle exprime à la question de son ressenti le problème de la consigne de la première activité : « j'étais pas très claire avec les consignes au début. D'abord j'ai expliqué ce qu'on va faire, après je suis revenu sur le sujet du devoir pour la prochaine fois. C'était pas très clair » (1EnSo31.3.17, Q7).

En prenant du recul face à sa leçon et en analysant son action enseignante, Sonia prend conscience de l'importance de la formulation des consignes. Son propos appuie ce que nous avons observé dans l'analyse de sa leçon où certains apprenants ne comprenaient pas ce qu'il fallait faire lors de la préparation du dialogue. La consigne avait en effet été occultée par la présentation de l'objectif en impliquant les apprenants par

le questionnement métacognitif mais aucune réelle consigne de travail n'avait été énoncée.

Le deuxième point d'effort concerne la dernière activité en lien avec le questionnaire. Elle avance un problème de gestion de temps : « c'était un peu limite aussi à la fin, c'était assez vite » (1EnSo31.3.17, Q7).

L'organisation temporelle est aussi un facteur significatif de la PA pour Sonia. Même s'il s'agit plutôt d'un facteur de gestion de classe, Sonia relève son importance pour l'efficacité de la mise en place du paradigme actionnel afin que chaque activité puisse être bénéfique dans l'apprentissage littéraire des apprenants. Nous catégorisons donc ce facteur de didactico-pédagogique.

Enfin, Sonia relève un élément sous forme de questionnement concernant l'attitude nerveuse de certains apprenants pendant les présentations que nous avons déjà évoqué lors des catégories de questions réflexives. Pour rappel, les apprenants qui n'avaient pas encore passé lors des présentations n'écoutaient pas leurs camarades, stressés par leur future présentation. Sonia souligne donc l'importance de l'implication des apprenants spectateurs de performances de leurs camarades pour gagner en efficacité d'apprentissage.

La catégorie *Autres* révèle, en somme, l'importance des facteurs externes à la tâche (consignes, temps, tâche d'écoute) dans la prise en compte de la signification de la PA.

La catégorie Formes sociales de travail

Les trois occurrences (11 %) concernent la signification réflexive positive de la forme de travail en groupe lors de l'activité de préparation des dialogues. Dans le passage suivant, Sonia explique comment l'entraide peut favoriser les apprenants à réaliser la tâche s'ils n'ont pas lu, par exemple, l'extrait du corpus littéraire en devoir : « ils ont pas travaillé tout seul, donc le travail en groupe, ça les encourage, peut-être à dire aussi à leurs collègues, écoutez j'ai pas compris, tu peux m'expliquer ? » (1EnSo31.3.17, Q8).

Sonia met en évidence la forme coopérative de l'apprentissage (Hallet et Königs, 2013 ; Nünning et Surkamp, 2016) permettant de co-construire une compétence littéraire. L'explication par les pairs offre la possibilité pour celui qui explique de valoriser sa compréhension mais également pour celui qui écoute de bénéficier des compétences de son camarade et ainsi d'impliquer au maximum les apprenants dans l'apprentissage littéraire.

La catégorie Rôles de l'enseignant

Des 3 occurrences (11 %) correspondant à la catégorie *Rôles de l'enseignant*, 2 concernent le rôle de facilitatrice de Sonia qui l'explique de la manière suivante lorsqu'elle met en avant les points forts de son agir littéraire dans la PA :

> [M] on rôle, c'était plutôt d'être là pour faciliter la tâche, pour répondre aux questions. (CHE : et puis quand tu parles de la lecture à un moment donné justement dans les groupes, comment s'est passé cette phase de lecture ?) Bon, pour certains, c'était peut-être la première fois qu'ils ont lu le texte. Et puis, il y avait, d'un coup, il y avait pleins de questions. Et là, il y avait des questions comme *je comprends pas ce mot*. Et là j'étais assez rapide avec la traduction, c'est peut-être pas idéal. Après, il y avait vraiment des questions de compréhension, j'ai vu, ils ont pas compris de quoi ça parle. Et là, j'ai beaucoup assisté. Donc j'ai posé des questions, vraiment à quoi sert une voiture, pour leur expliquer qu'ils veulent voler la voiture pour le transport ou de quoi on a besoin si on veut ouvrir un porte. La clé. Vraiment des questions qui vont bien les diriger dans la bonne direction. Donc là, j'ai beaucoup, beaucoup facilité la tâche. Et j'ai vu que c'était utile sinon ils auraient pas compris. (1EnSo31.3.17, Q8)

Sonia explique son rôle de *facilitatrice* par les réponses qu'elle donne aux questions des apprenants sur la compréhension du corpus littéraire. Pour ce qui concerne la compréhension des mots, elle évoque la technique de traduction en français qu'elle remet en question (*c'est peut-être pas idéal*). Pour la compréhension du contenu, elle a utilisé le questionnement métacognitif pour *les diriger dans la bonne direction*. Elle a mis à disposition son rôle d'experte (De Beaudrap *et al.*, 2004) non pas pour leur donner son interprétation mais pour les diriger dans la compréhension du sens *littéral* et *signifié* du corpus littéraire.

Quant à la troisième occurrence, elle porte sur son rôle ou plutôt sa responsabilité quant à la formation des groupes :

> « ce que j'ai appris, pour la prochaine fois, c'est peut-être à moi de former les groupes, parce que les deux élèves qui étaient là, K1 et A1, les deux avaient vraiment de la peine à comprendre. Pas seulement le texte, mais aussi la tâche » (1EnSo31.3.17, Q8)

Elle met en avant la nécessité de former des groupes qui ne rassemblent pas des apprenants n'ayant pas compris le contenu de la lecture et/ou la tâche à réaliser. En cela, elle propose de créer elle-même des groupes de niveaux hétérogènes pour qu'au moins un apprenant puisse expliquer le contenu littéraire et la tâche y relative à effectuer. Cette façon de procéder développe l'autonomie des apprenants prenant en charge

l'apprentissage, d'où l'importance de la responsabilité de l'enseignant de former des groupes.

Il ressort de cette catégorie le rôle de soutien de Sonia dans l'apprentissage littéraire des apprenants. En effet, elle ne met à aucun moment en avant un rôle de questionneuse ou transmetteuse de savoirs littéraires qui placerait les apprenants dans une posture moins impliquée.

La catégorie 3 phases

1 des 2 occurrences (7 %) de la catégorie *3 phases* traite d'un point fort en lien avec les phases *pendant* et *après* la lecture :

> Dans les trois phases, qui sont un peu logiques pour la lecture, donc la phase *avant*, *pendant* et *après*, je trouve que la phase *après*, c'était pas mal, parce qu'on est revenu, avec la présentation et après la présentation avec les questions, on est revenu vers le texte. La deuxième phase, ça allait aussi. Ils ont pu vérifier s'ils ont compris ou pas, ils ont pu me poser des questions, parler entre eux. (1EnSo31.3.17, Q9–10)

Si nous interprétons les propos de Sonia dans un ordre didactique chronologique, soit la phase *pendant* la lecture en premier, nous constatons qu'elle met en avant la vérification de la compréhension de la lecture littéraire des apprenants. Contrairement à la progression didactique de la PA où la phase de lecture, comprise dans l'apprentissage, doit permettre de soutenir les apprenants dans la co-construction du sens du corpus littéraire, Sonia voit en cette phase l'occasion de vérifier *s'ils ont compris ou pas*, c'est-à-dire, comme dans la PT d'évaluer directement la bonne compréhension du corpus littéraire sans passer par la prise en compte des processus de compréhension ni du sujet lecteur. Cette centration sur l'objet littéraire se fait aussi ressentir dans la signification réflexive de la phase *après* la lecture. En effet, Sonia relève positivement le fait de présenter les résultats mais surtout le fait de revenir, avec les questions, sur la compréhension du texte. Cela appuie notre interprétation antérieure d'une séquence qui s'intègre dans une logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) avec une entrée par le *document* (Puren, 2001) ; l'entrée par la *tâche* de la leçon est subordonnée à l'entrée par le document de la séquence. Le retour sur le corpus littéraire en fin de leçon témoigne de cela. En effet, l'activité traditionnelle basée sur des questions en fin de leçon renvoie la tâche de présentation au se- cond plan pour renforcer le traitement du corpus littéraire dans la PT. Ainsi la tâche a valeur de prétexte à l'emploi de la PA.

Pour la deuxième occurrence, Sonia mentionne que l'introduction à la première activité de préparation de la tâche manquait : « la première

phase, elle manquait complètement. Il y avait pas d'introduction. Ça j'aurais pu faire, j'aurais pu faire ça mieux. De vraiment les prendre et puis aller ensemble avec eux sur le bateau [...]. » (1EnSo31.3.17, Q9–10)

Elle relève une caractéristique de la PA touchant à la progression de chaque étape du déroulement de l'apprentissage littéraire en lien avec notre proposition méthodologique (*cf.* figure 13.2, p. 283). En effet, dans une logique de progression, la phase de la tâche, tout comme la phase de la pré-tâche, se prépare par la (ré)activation des connaissances des apprenants leur permettant de les soutenir dans la lecture du corpus littéraire (pré-tâche) et la réalisation de la tâche. Dans ce passage, Sonia met en exergue son rôle d'accompagnatrice (*les prendre et puis aller ensemble avec eux sur le bateau*) en amont de la réalisation de la tâche qu'elle aurait pu endosser.

La catégorie Rôles des apprenants

La catégorie *Rôles des apprenants* est représentée par 2 occurrences (7 %). Sonia relève le rôle impliqué des apprenants lors de la première activité en évoquant qu'ils « étaient actifs, ils ont travaillé en groupes, il y avait un échange, qui était dans la plupart des cas quand même centré sur le livre » (1EnSo31.3.17, Q7). En ce sens, les apprenants ont joué leur rôle de *créateur* puisque dans leurs échanges ils avaient la possibilité de co-construire leur compréhension du corpus littéraire. Elle va plus loin en caractérisant le rôle actif des apprenants durant toute la leçon :

> [L]e cours était centré sur les élèves. À partir de la minute 9 je crois, c'était aux élèves de travailler. Jusque-là, c'était beaucoup moi qui ai parlé. Après c'était d'abord la lecture, après la création d'un dialogue et puis la présentation. Et en parallèle de la présentation, il y avait aussi le questionnaire à remplir, donc ils étaient bien occupés, actifs. Ils ont travaillé en groupes, chaque membre du groupe a eu son rôle. Il y avait selon ce que j'ai observé, il y avait pas d'élèves qui ont rien fait. (1EnSo31.3.17, Q8)

Elle explicite ce qu'elle entend par apprenant actif : le fait de travailler, lire, présenter, remplir un questionnaire, être bien occupé, le travail de groupe avec un rôle. En cela, elle met en avant la forte participation des apprenants déterminée par plusieurs activités différentes.

La catégorie Intentions de lecture

La catégorie *Intentions de lecture* ne fait pas partie de la signification réflexive de Sonia. Bien qu'elle propose une tâche (écrire des dialogues) mettant en avant une lecture littéraire basée sur le sens *évoqué* (Besse,

1988), elle ne fait pas directement de lien avec ses intentions de lecture durant l'entretien. L'analyse autour de la tâche prend le dessus. Même si l'articulation des activités langagières de réception et de production entre en ligne de compte, l'analyse sur l'orientation de lecture est absente, comme si elle allait de soi en fonction de la tâche demandée. D'ailleurs si nous reprenons une de ses pistes d'amélioration concernant l'explicitation de son objectif, on remarque que même durant sa réflexion, l'analyse de texte semble aller de soi : « expliquer l'objectif du cours, pas juste présenter mais aussi dire pourquoi c'est l'objectif du cours. Donc c'était l'analyse d'un texte et la production d'un texte » (1EnSo31.3.17, Q7).

Alors qu'elle thématise justement l'importance d'être transparente dans ses intentions d'apprentissage, il semble que l'*analyse d'un texte et la production d'un texte* soit claires pour Sonia. Or, une des différences de l'agir littéraire dans la PA avec celui de la PT réside dans l'explicitation de l'analyse de texte et de l'ancrage contextuel de la production d'un texte. En fonction du type de production demandé, l'analyse sera orientée différemment. Enfin, nous remarquons que cette façon de définir l'objectif ressemble fortement aux objectifs déclinés dans le programme des cours d'allemand de la 1ère classe de l'école supérieure et du gymnase cantonal de jeunes filles de l'année scolaire 1938–1939 (*cf.* figure 9.1, p. 167) où l'*Analyse de textes* y figure.

23.8.4 Synthèse de la signification réflexive de Sonia

L'analyse de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA du premier entretien de Sonia nous permet de tirer les conclusions suivantes :

Premièrement, les résultats de l'analyse des types réflexifs montrent que la signification réflexive se construit majoritairement en lien avec les aspects positifs de l'agir littéraire dans la PA de la première leçon. Cet agir littéraire est de surcroit exclusivement envisagé dans le paradigme de l'optimisation/substitution (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) rejetant ainsi tout élément méthodologique de la PT. Aussi l'unique question de Sonia, relative à la manière d'impliquer les apprenants spectateurs d'une tâche de présentation, témoigne sa préoccupation d'engager activement tous les apprenants.

Deuxièmement, l'analyse des niveaux réflexifs révèle que la réflexion se situe en majeure partie au niveau de la leçon dans son ensemble. Il en ressort la volonté de donner une signification de l'agir littéraire qui s'élabore autour de la tâche articulant par la même occasion la lecture du corpus littéraire avec l'activité de production des dialogues qui s'y réfère.

Troisièmement, l'analyse des contenus réflexifs met en exergue quatre catégories (*choix du texte*, *Compétences littéraires*, *Méthodes* et *Autres*) et se démarque par l'absence de la catégorie *Intentions de lecture*. Il en résulte la mise en avant d'une lecture participative (Rouxel et Langlade, 2004) privilégiant les dimensions personnelle, communicative (Diehr et Surkamp, 2015) et collaborative (Cicurel, 1991) de la compétence littéraire. L'analyse démontre également une exploitation du corpus littéraire analogique à la PT par l'absence de soutien dans les processus de construction du sens lors de la première lecture effectuée à la maison. Néanmoins, lors de la deuxième lecture en classe, le travail collaboratif permet aux apprenants d'échanger sur leur compréhension. Il n'en demeure toutefois pas moins que la tâche fait office de vérification de la lecture et qu'elle chevauche l'étape de pré-tâche.

Nous concluons en relevant que la signification réflexive de Sonia de l'agir littéraire dans la PA comporte des éléments de la PT, contrairement à ce qu'elle pense. En effet si la tâche actionnelle remplace la tâche traditionnelle, elle ne semble pas non plus tenir compte de la construction du sens du corpus littéraire avant sa réalisation ; la tâche fait office de vérification de l'activité lectorale (Dufays, 2017), alors que dans une logique progressive, la tâche s'effectue dans le prolongement de la construction du sens littéraire (Puren, 2018b). Ainsi, elle ne télescoperait pas, comme dans la PT, l'étape de pré-tâche caractérisée par la lecture littéraire soutenue et orientée en fonction de la tâche. Par conséquent, même si Sonia met en avant un enseignement-apprentissage sur la base de dispositifs soutenant la compréhension du corpus littéraire au travers de tâches, ces dernières sont plutôt signifiées comme vérifiant et évaluant la compréhension du corpus littéraire. Cela amène à confondre l'apprentissage avec l'évaluation et empêche ainsi une réelle perspective intégrative des activités langagières où la tâche s'effectue après la construction du sens littéraire (pré-tâche). Dans cette conception, l'apprentissage littéraire est signifié par une phase de pré-tâche et une phase de tâche simultanées comme dans la PT.

24 Discussion des résultats

Nous présentons dans ce chapitre la discussion basée sur la présentation des résultats et l'interprétation de l'ensemble des leçons et entretiens de nos quatre participantes.

Nous commençons par le premier bloc relatif à notre question de recherche en donnant du sens à la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA de nos participantes (*cf.* 24.1, p. 545).

Nous poursuivons avec le deuxième bloc de notre question de recherche par l'interprétation de la signification réflexive (*cf.* 24.2, p. 568).

24.1 Signification expérimentée

Nous discutons les résultats en lien avec la première question de recherche : comment les EE mettent-elles en œuvre les composantes de l'agir littéraire de la PA dans leur enseignement-apprentissage de l'objet littéraire ?

Nous construisons notre propos en une synthèse de la présentation et de l'interprétation des résultats en cinq thématiques : l'implication des apprenants par une démarche complexe, la lecture suivie comme choix du corpus littéraire, l'entrée par les documents comme reflet des pratiques actuelles remises en question par l'entrée par les tâches, la diversité de traitement de l'agir littéraire et vers un décloisonnement des activités langagières dans une perspective intégrative.

24.1.1 Implication des apprenants par une démarche didactique complexe

Nous avons mis en relation dès le codage de nos données, les composantes *Formes sociales de travail*, *Rôles de l'enseignant* et *Rôles des apprenants*. En effet, nous avons observé que les différents moments de chaque activité (communication de l'objectif et des devoirs, des consignes, réalisation de l'activité, mise en commun) correspondaient à un rôle pour l'EE et pour les apprenants, tous deux associés à une forme sociale de travail. Nous précisons que ces moments se caractérisent également par une variation des formes sociales de travail.

Les résultats et l'analyse ont révélé sans surprise que la forme frontale était la forme sociale de travail la plus représentée quantitativement (45 %)[206] comme le relève Schramm (2010). L'analyse a également montré que cette forme est à mettre en lien avec les deux rôles de communicateur (11 %) et de donneur de consignes (33 %) des EE représentant à eux deux quasiment la même proportion (44 %). Cela impacte sur les apprenants endossant le rôle de récepteur (45 %). Nous interprétons cette première mise en relation *Forme sociale de travail-Rôles de l'enseignant-Rôles des apprenants* au moyen de l'entrée didactique par les tâches (Puren, 2001) imposant une démarche didactique complexe. En effet, « [l]e fait de commencer par la tâche est une démarche plus abstraite que si l'enseignant avait commencé par choisir un document » (Puren, 2001, p. 32). Ce dernier va devoir répondre aux questions suivantes pour mettre en œuvre un agir littéraire dans la PA : « quelles consignes, quel(s) support(s), quelles aides, quel guidage, quelle évaluation ? » (p. 32). De plus, la démarche didactique centrée sur des tâches complexes (Dufays, 2011) requiert une organisation beaucoup plus laborieuse (Godard, 2015). En effet, la complexité des consignes et la centration sur le sujet lecteur, ouvrant ainsi l'enseignement-apprentissage sur la réception des apprenants et donc la prise en compte de plusieurs perspectives de signification du corpus littéraire, rendent le travail didactique plus ardu qu'un enseignement-apprentissage centré sur la seule dimension textuelle et la réception de l'enseignant. Nous y reviendrons d'ailleurs plus tard lors de l'interprétation des gestes didactico-pédagogiques (*cf.* 24.2.4, p. 575). En lien avec la politique éducative suisse prônant une approche par compétences (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013) et européenne (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), ainsi que notre démarche méthodologique de l'apprentissage littéraire, nous ajoutons à la gamme de questions concernant la démarche didactique complexe celle relative aux objectifs. De cette façon, nous prenons en considération également l'aspect de la visée de l'apprentissage de l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011) : *quels sont les objectifs d'apprentissage ?*

C'est ainsi que la forme sociale de travail frontale de l'agir littéraire dans la PT, prise en charge par un enseignant transmetteur de valeurs

---

[206] Nous précisons encore une fois que ces résultats ne prennent pas en considération la durée. Ainsi, il serait erroné de vouloir interpréter sur la simple base de ce résultat que la forme frontale est celle qui a pris le plus de place durant les leçons. C'est la raison pour laquelle nous avons pris en considération le contexte de l'activité pour interpréter les résultats. Comme pour l'analyse, nous avons aussi tenu compte de la durée lorsqu'elle nous paraissait significative.

universelles (MGT) et d'un savoir littéraire (MA) mettant ainsi en avant les composantes *trans-* et *métaculturelle* de la compétence littéraire (Puren, 2014b, 2016c) est ébranlée. Dans les pratiques enseignantes analysées, nous avons vu que la forme frontale a une autre fonction. En effet, à l'exception des deux premières leçons de Gesa marquées par la prise en compte du rôle de transmetteuse de savoir en lien avec la forme frontale, celle-ci s'est uniquement observée en lien avec la communication des objectifs, des consignes et des devoirs où la parole a été prise en charge par les EE (Hoffmann, 2010). C'est donc au travers d'un rôle des EE à fonction guidante (Cuq et Gruca, 2017) sur le plan structurel et organisationnel que se déploie la forme frontale. D'ailleurs, c'est à cette forme de travail que les apprenants sont associés à un rôle de récepteur. Mais si l'agir littéraire dans la PA requiert de ces derniers une posture participante, cette dernière doit aussi être mise en lien avec une posture réceptive des apprenants. En effet, pour agir le plus efficacement et activement possible, ils doivent être informés des objectifs d'apprentissage, des consignes et des devoirs.

Toutefois, les participantes ont parfois attribué un rôle plus actif durant ces phases organisationnelles en passant d'une forme frontale à une forme collective. En effet, Paola est la seule EE qui a enregistré un taux concernant la forme collective plus élevée que la forme frontale. Cela s'explique par sa volonté d'impliquer les apprenants également lors des moments de présentation des objectifs (lecture par les apprenants, questionnement sur la thématique de la leçon). Notons que Sonia est passée par le questionnement métacognitif lors de ce moment. En outre, elle a souvent fait participer les apprenants lorsqu'elle a communiqué les consignes en leur demandant de les reformuler en français. Nous déduisons de cette forme collective qu'elle peut être une alternative à la forme frontale. Elle offre la possibilité d'impliquer les apprenants également lors des moments procéduraux de la leçon. Même si cela ne correspond pas à directement à l'implication des apprenants dans la *conception* de la tâche (Puren, 2016b ; Surkamp et Nünning, 2014) (étape de *co-détermination*, *cf.* figure 13.2, p. 283), l'implication des apprenants au niveau métacognitif permet de les faire passer du rôle de récepteur au rôle de répondeur, marquant par là une posture plus participative. En outre, ce questionnement métacognitif permet de leur donner un accès direct au sens du travail à accomplir par leur propre réflexion sur le *pourquoi ?* et le *comment ?* des apprentissages.

Quant à l'autre usage principal de la forme collective, nous l'avons constatée lors des mises en commun des activités des apprenants en plénière. Cela correspond à un *Unterrichtsgespräch* (Schramm, 2010), sous

forme d'interactions entre les apprenants et l'EE prises en charge par les questions de ce dernier. Nous constatons que la forme collective *Kreisgespräch* (Schramm, 2010), où l'EE n'endosse pas le rôle de meneur des interactions mais se fond dans le groupe-classe n'a pas été observée. Il permettrait ainsi d'accorder plus d'attention à la zone D correspondant à la classe comme lieu d'*actions réelles* de l'agir (*cf.* figure 8.1, p. 126) en accordant un rôle authentique en plus de celui impliqué à des apprenants prenant en charge les mises en commun des activités.

Concernant les formes coopératives (pair et groupe) prônées par l'agir littéraire dans la PA (Morel, 2014), elles correspondent à la troisième forme sociale de travail représentée dans nos résultats, si nous les cumulons (19 %). Elles se démarquent du travail individuel représentant la forme de travail la moins significative quantitativement (8 %) et qui est très prisée dans la MGT et la MA par les activités de traduction, d'explication de texte et de questionnaires à remplir. Ces résultats montrent la volonté des participantes de faire travailler les apprenants en collaboration par l'entraide favorisant ainsi le développement des compétences (Schramm, 2010). De plus, nous avons pu constater que cette forme sociale de travail suivait les étapes de Ziebell (2002) consistant en une préparation en amont par l'enseignant, une étape d'information par la formulation des consignes, la réalisation de l'activité de groupe puis la présentation en plénière. Cette structuration a l'avantage de marquer explicitement une progression des apprentissages entre la phase d'information par les consignes jusqu'au partage des résultats lors de l'étape de la présentation et l'évaluation en passant par une phase de travail collaborative ; cette progression permet ainsi l'articulation des formes sociales coopératives et collective. En outre, comme l'a constaté Schramm (2010), le travail en binôme est moins couteux du point de vue de l'organisation des apprentissages et s'observe plus fréquemment que la variante du travail en groupe, ce que nous avons vérifié dans nos résultats puisque le travail par pair (14 %) a été quasi trois fois plus fréquent que le travail en groupe (5 %). Nous relevons tout de même que pour le cas de Paola, la forme de travail en groupe (13 %) est quasi trois fois plus élevée que la forme de travail en binôme (4 %). Cela s'explique par le fait qu'à chaque leçon, elle a favorisé le travail de groupe en mettant en œuvre au moins une activité de groupe.

Ces formes de travail coopératives ont eu un impact direct sur l'implication des apprenants. Ils ont en effet endossé un rôle plus ou moins impliqué (répondeur, 37 % et créateur, 17 %) dans plus de la moitié des activités (54 %) contre 45 % pour un rôle de récepteur caractérisé par une posture moins participative. Nous soulignons la volonté des EE

d'impliquer plus intensément les apprenants lorsque l'entrée didactique s'effectue par les tâches. En effet, lors de la seule leçon qui a eu une entrée par les documents (1ère de Gesa), répondant à un agir littéraire plus traditionnel, la posture impliquée des apprenants représentée par les rôles de répondeur et récepteur n'est plus que de 38 %. Nous pouvons donc déduire que l'entrée didactique par les tâches favorise la posture impliquée des apprenants dans l'agir littéraire. Précisons toutefois que cette posture impliquée se caractérise par une fréquence deux fois plus élevée pour le rôle de répondeur (37 %) par rapport au rôle de créateur (17 %). Nous expliquons cela par le nombre plus élevé des activités de préparation et de mise en commun sous le contrôle des EE par leur questionnement. Ce n'est que lors de la phase de réalisation de la tâche, caractérisée par la marge de manœuvre des apprenants plus élevée, que leur rôle de créateur s'est observé. En effet, dans notre codage, la réalisation des tâches, où les apprenants ont endossé ce rôle, est traitée comme une phase de l'enseignement-apprentissage au même titre qu'une activité de préparation ou de mise en commun. Rappelons aussi que ces proportions ne prennent pas en considération la durée de ces phases.

Enfin, nous pouvons mettre en lien la posture impliquée des apprenants avec celle de facilitatrice des EE. En effet, la *conduite accompagnée* (Bemporad, 2019) des EE par leur rôle de facilitatrice est la plus significative quantitativement avec la même fréquence que leur rôle de donneuse de consignes (33 % chacune). Cela s'est observé, dans la grande majorité des cas, par la circulation des EE dans le groupe classe lors de la réalisation des tâches, et par le questionnement métacognitif lorsque les apprenants avaient des questions. Nous pouvons déduire que cette posture de facilitatrice des apprentissages est également typique de l'agir littéraire dans la PA puisque si nous comparons la moyenne de cette posture facilitatrice sur l'ensemble des leçons (33 %) avec celle la 1ère leçon de Gesa, basée sur une entrée didactique par les documents, nous constatons que la fréquence n'est plus que de 13 %.

Nous concluons en avançant que l'entrée didactique par les tâches (Puren, 2001) favorise une implication active des apprenants dans l'agir littéraire dans la PA. Cela s'observe par des formes de travail coopératives significativement plus importantes et plus variées, et soutenues par un rôle de facilitateur de la part des EE. Cela ne peut s'effectuer que par un travail didactique complexe en amont par les EE. En effet, si l'entrée par les tâches implique plus fortement les apprenants, cela en va de même pour les EE. La réflexion sur la démarche didactique, dans l'optique de développer une compétence littéraire, leur impose un questionnement

didactique complexe articulant la réception de la lecture littéraire aux tâches de production.

Nous développons à la fin de la discussion (*cf.* 24.1.5, p. 560) la question de l'articulation des activités langagières. Nous poursuivons la discussion sur le questionnement didactique en lien avec le choix, type et rythme de lecture du corpus littéraire.

24.1.2 La lecture suivie comme choix du corpus littéraire

Des douze leçons observées, dix ont eu pour objet littéraire la lecture suivie d'un long texte, caractéristique de la MA (Puren, 2014d) et des pratiques gymnasiales vaudoises. Chaque participante, hormis Gesa, a proposé trois leçons qui traitaient du même corpus littéraire : *Emil und die Detektive* (Kästner, 2014) en version simplifiée pour Nina qui s'est calquée sur le choix de sa PF, *Tor ohne Grenzen* (Werner, 2006), version graduée pour Paola et *Gastspiel* (Bielmann, 2016) pour Sonia. Quant à Gesa, elle a proposé une première leçon basée sur la version originale de *Der Richter und sein Henker* (Dürrenmatt, 2014) traitée par son PF. Pour les deux dernières observations, elle a fait le choix de deux nouvelles du recueil de textes *Russendisko* (Kaminer, 2004), *Vaters Rat* et *Der türkische Kater*.

A l'exception des deux textes de Kaminer, il s'agit de textes littéraires relativement longs constituant le corpus littéraire des participantes. Nous rappelons que Gesa et Nina ont toutes deux réalisé un stage A et qu'elles ont par conséquent eu une marge de manœuvre plus réduite que Paola et Sonia, effectuant un stage B, par rapport à leur enseignement-apprentissage. En effet, Gesa et Nina ont dû s'adapter au programme établi par leur PF respectif. C'est la raison pour laquelle elles n'ont pas choisi le corpus littéraire. Toutefois, Gesa a eu l'occasion de traiter d'un autre corpus littéraire lors de six périodes dont elle pouvait disposer librement pour mettre en pratique une séquence didactique qui a fait l'objet de nos deuxième et troisième observations.

Le corpus littéraire (*Der Richter und sein Henker*) choisi par le PF de Gesa va dans le sens de la tradition vaudoise de traiter des textes classiques issus de la littérature *ségrégationniste* (Dufays *et al.*, 2015) et communément appelés *canons* (Petitjean, 2014) comme le montrent les exemples de programmes des cours d'allemand issus de la MGT (*cf.* figure 9.1, p. 167) et de la MA (*cf.* figure 10.1, p. 182). Nous constatons toutefois que le corpus littéraire de toutes les autres participantes est plus ouvert, prenant en considération des textes moins classiques depuis l'avènement de l'AC (Godard, 2015) ; il s'agit en effet de textes allant de la littérature

de jeunesse (simplifiée) (*Emil und die Detektive* et *Tor ohne Grenzen*) à des textes contemporains *(Vaters Rat* et *der türkische Kater* de Kaminer) que Dufays *et al.* (2015) rangent dans la catégorie de la littérature *intégrationniste*. Ce type de corpus littéraire est en effet plus orienté vers les intérêts des apprenants par des thématiques plus proches de leur quotidien, contrairement au type de texte de la littérature *ségrégationniste* mettant en avant des valeurs universelles, atemporelles, parfois loin de la réalité des apprenants. Ainsi, le critère *pragmatique* et *socioculturel* (Dufays *et al.*, 2015) consistant à mettre en avant les composantes *trans-* et *métaculturelles* de la compétence culturelle (Puren, 2014b) au moyen de textes relevant du patrimoine culturel semble perdurer dans la culture enseignante vaudoise si nous prenons en compte les pratiques du PF de Gesa qui confirment notre expérience.

Toutefois, nous constatons un glissement vers la prise en compte du critère *pédagogique* et *relationnel* (Dufays *et al.*, 2015) s'appuyant sur la considération du sujet-lecteur (Rouxel et Langlade, 2004 ; Langlade, 2007).

La périodicité (semestrielle et hebdomadaire) semble être une autre caractéristique de la sélection du corpus littéraire dans la continuité de la tradition gymnasiale vaudoise. L'analyse des programmes concernant l'objet littéraire dans la PT des différents courants méthodologiques a révélé qu'il s'agissait pour la plupart des lectures d'une certaine longueur exigeant un suivi sur plusieurs semaines, voire des mois. D'ailleurs, Sonia et Nina, lors de leur 1er entretien post-leçon, indiquent que ce sont des *livres* qui sont choisis.

> Bon, on avait une petite séance de réflexion du livre à prendre avec les autres profs qui ont la 1M. (1EnSo31.3.17,Q5)
>
> [C]'est chaque enseignant qui choisit ses livres. (1EnLe28.3.17,Q3)

Le terme *livre* est à notre sens révélateur de cette culture gymnasiale vaudoise sur deux aspects. Le premier relève de l'intention didactique de la sélection du corpus littéraire. En effet, le terme *livre* renvoie à l'objet et non à l'activité comme le terme *lecture*. Ces propos soulignent donc l'importance du choix du document, au détriment de l'activité qui peut en découler, comme dans la MA, s'inscrivant ainsi dans une entrée *par les documents* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a). Nous traitons de cette entrée lors de la thématique de discussion suivante. Le deuxième aspect découle de la sélection du corpus littéraire. En effet, comme son nom l'indique, l'entrée *par les documents* met au centre le document à étudier en tant que représentatif de la langue-culture (Puren, 2001), qui compose à lui seul le corpus littéraire. Dans la PA, par contre, le support littéraire n'est

pas forcément constitué d'un document unique mais, en référence à la notion que nous employons, le *corpus littéraire* peut être composé de plusieurs documents interreliés par une thématique. D'ailleurs, c'est dans ce sens que se sont orientées les dernières leçons Gesa et Paola qui ont proposé respectivement un reportage audiovisuel et une lecture d'un article de journal comme autres supports faisant partie du corpus littéraire en plus de la lecture suivie du texte littéraire.

Concernant la lecture suivie de ces *livres*, nous nous sommes basé sur notre expérience (d'élève, d'enseignant, de PF et de formateur) lorsque nous avons mentionné les pratiques de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans les gymnases vaudois, pour indiquer qu'il est d'usage, en tout cas depuis les années 1990, de lire ces longs textes intégralement. Cela s'observe majoritairement par la lecture d'un *livre* par semestre en le découpant par chapitres ou un certain nombres de pages plus ou moins équivalentes à lire chaque semaine pour la leçon qui lui est consacrée. Du reste, cette pratique a été révélée durant le dispositif d'accompagnement par toutes les participantes. Que ce soit le choix de leur PF pour Gesa ou Nina ou le choix de Paola ou Sonia, toutes sauf Gesa pour les deux dernières observations, ont proposé trois leçons basées sur le découpage hebdomadaire d'un livre lu dans son intégralité durant le deuxième semestre de l'année scolaire ; Gesa a pour ses deux dernières observations proposé deux textes courts choisis en fonction des tâches qu'elles voulaient effectuer. Ce choix est significatif d'une démarche didactique s'intégrant pleinement dans la PA. Il correspond à un quatrième critère que nous avons complété des trois relevés par (Dufays *et al.*, 2015). En effet, il ne concerne pas prioritairement la dimension du sujet lecteur (critère pédagogique et relationnel), ni la *subjectivité* de l'enseignant (critère lié aux valeurs de l'enseignant) ni celle mettant en avant l'objet littéraire comme vecteur de culture (critère *pragmatique* et *socioculturel*) mais l'activité littéraire en tant que telle. Notre critère est directement en lien avec la logique actionnelle : il prend en considération la tâche ou le projet (toutes les actions possibles) sur et par le corpus littéraire visés. Ce critère *socio-actionnel* est par conséquent décisif d'un agir littéraire basé sur les tâches marquant une rupture avec l'agir littéraire dans la PT basé sur une entrée *par les documents* (Puren, 2001).

D'ailleurs, cette dernière entrée est une caractéristique des pratiques coutumières de l'agir littéraire gymnasial remis en question par les pratiques des participantes de notre dispositif d'accompagnement. Nous développons ci-dessous cet aspect de l'entrée de l'agir littéraire selon la PT, entrée *par les documents*, et selon la PA, entrée *par les tâches*.

24.1.3 L'entrée par les documents comme reflet des pratiques actuelles remises en question par l'entrée par les tâches

Par l'intermédiaire de notre dispositif d'accompagnement, les participantes ont expérimenté l'agir littéraire dans la PA. Les tâches complexes (Dufays, 2011) représentant la porte d'entrée (Puren, 2001) de cette perspective, nous nous attendions donc à ce que les participantes proposent un enseignement-apprentissage basé sur des tâches. Ce fut le cas puisque les résultats ont révélé que les leçons analysées avaient toutes, sauf une, une entrée de l'enseignement-apprentissage par les *tâches* (Puren, 2001). En effet, l'analyse de la 1ère leçon de Gesa a dévoilé une entrée par le *document*. Le contexte du stage n'est pas anodin puisque Gesa a effectué un stage A dans les classes de son PA. Même si cette entrée est quantitativement très faible dans nos résultats, elle n'est pas moins significativement révélatrice du contexte formatif vaudois. Les EE effectuant un stage de type A ne sont pas toujours libres dans le contenu de l'enseignement ; ils doivent en effet la plupart du temps s'intégrer au programme établi par le PF. Parfois, comme ce fut le cas pour les 2ème et 3ème leçons observées de Gesa et de Nina, également en stage A, elles étaient complètement libres et avaient même un certain nombre de périodes à disposition pour traiter d'un contenu libre, en accord avec leur PF. D'ailleurs, elles ont mis à profit cette liberté pour proposer une séquence lors des deux dernières leçons observées.

Cette contrainte liée au stage de Gesa explique cette entrée *par les documents* se calquant sur l'exploitation du corpus littéraire pratiquée par son PF. Cette façon de traiter l'objet littéraire n'est pas moins révélatrice de l'enseignement gymnasial vaudois et justifie notre expérience ainsi que l'ancrage contextuel que nous avons développé au début de notre recherche. En effet, l'entrée *par les documents* soutient un agir littéraire dans la PT mettant en avant la dimension textuelle (Diehr et Surkamp, 2015) de la compétence littéraire et par là, un travail de lecture distanciée ou analytique (Tauveron, 1999) où la réception du corpus littéraire est centrée sur l'objet sans prendre en compte le sujet-lecteur (Dufays, 2011). Ce traitement didactique du corpus littéraire s'effectue dans la lignée de la culture vaudoise. En effet, nous avons vu que c'est la conception néo-humaniste de l'enseignement-apprentissage qui prédomine dans la formation gymnasiale (Eberle et Brüggenbrock, 2013) se traduisant par une exploitation du corpus littéraire s'inscrivant dans la MA. D'ailleurs, le choix du corpus littéraire *Der Richter und sein Henker* souligne cette conception traditionnelle en s'appuyant sur un choix issu des *Humanités modernes* (Puren, 2012c). De plus, les activités 2 (dictée du résumé du

chapitre par Gesa) et 3 (questions écrites posées par Gesa) mettent en évidence la composante *métaculturelle* de la compétence culturelle (Puren, 2014c) visant la transmission de connaissances culturelles et non d'un réel développement d'une compétence littéraire.

Malgré cette trace d'un enseignement traditionnel représentatif de la culture helvétique (Eberle et Brüggenbrock, 2013; Froidevaux, 2003, 2012a,b), romande (Elmiger, 2016 ; Extermann, 2017) et plus précisément vaudoise (Noverraz, 2008, 2017), le dispositif d'accompagnement a été l'occasion d'expérimenter un enseignement-apprentissage de l'objet littéraire orienté vers des tâches au travers de l'agir littéraire dans la PA. Les onze leçons basées sur des tâches ont montré la possibilité d'articulation de l'objet littéraire avec le paradigme actionnel de la politique éducative européenne des langues prônée par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) puis son complément (Conseil de l'Europe, 2018). Les résultats montrent ainsi qu'il est réalisable de suivre la volonté de la *Stratégie des langues pour le degré secondaire II* (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2013) et des plans d'études cadres et vaudois concernant un enseignement-apprentissage répondant de la PA. Les tâches proposées ont révélé quelques exemples de la concrétisation de l'objectif omniprésent dans les plans d'études des écoles de maturité (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c) et de culture générale (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b) *comprendre un texte littéraire*. Cela démontre une ouverture possible avec une approche basée sur le développement d'une compétence littéraire dépassant le conflit du possible traitement de l'objet littéraire dans une approche par compétences (Dobstadt et Riedner, 2011 ; Froidevaux, 2012b ; Hafner, 2004 ; Perrenoud, 2003 ; Surkamp, 2014). En outre, ces résultats, certes très différenciés et limités, sont l'occasion d'apporter une réponse didactique aux enseignants de gymnase *sceptiques* (Elmiger, 2016) vis-à-vis de cette approche. Toutefois, nous devons prendre en considération que les EE, volontaires, participaient à un dispositif d'accompagnement leur demandant d'inscrire leurs pratiques dans la PA pour une durée de trois leçons. Nous sommes donc confronté à une limite méthodologique, celle de la signification de la PA sur le long terme.

Nous poursuivons la discussion de la diversité du traitement de l'agir littéraire ci-dessous.

24.1.4 La diversité de traitement de l'agir littéraire

La présentation et l'analyse des résultats ont montré la diversité des pratiques enseignantes. En effet, les participantes ont proposé douze leçons, toutes composées d'activités différentes et variées relevant de l'agir littéraire s'inscrivant dans la PA et dans la PT.

La première leçon de Gesa a proposé une activité classique appartenant à la culture de l'enseignement gymnasial vaudois, à savoir celle du questionnaire que les apprenants doivent remplir lors de leur lecture en devoir. Quant à Sonia, elle a proposé, lors de sa 1ère leçon, également ce même type d'activité, mais sous forme de variante. En effet, c'est en fin de leçon, sur la base de mises en scènes d'analyses en classe d'un extrait du passage du corpus littéraire lu à la maison, que les apprenants ont dû remplir un questionnaire.

Pour toutes les autres leçons, nous avons pu constater des activités relevant de pratiques diverses. Elles ont comme point commun celui de tendre vers une tâche de production orale ou écrite ou d'interaction orale. D'ailleurs, c'est effectivement cette diversité des pratiques qui est signifiée par les participantes lors du questionnaire final au sujet du dispositif d'accompagnement. Pour Paola, « [l]'enseignement du texte littéraire n'est pas forcément lié à un échange de questions-réponses entre l'enseignant et les élèves (méthode traditionnelle) » (*cf.* annexe C.2.4, p. 673, Q2). Quant à Nina, elle évoque sa représentation de l'enseignement-apprentissage du corpus littéraire dans la PA en le considérant comme « quelque chose […] qui ouvre un champ énorme de possibilités d'activités et de projets » (*cf.* annexe C.2.3, p. 670, Q1). C'est ainsi qu'avant de pointer des éléments méthodologiques et didactiques plus précis, nous pouvons observer l'étendue de la mise en œuvre de l'agir littéraire dans la PA au travers d'une panoplie d'activités différentes comme le précisent le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) et, dans notre contexte de recherche helvétique, le guide pour les enseignants pour l'enseignement de la littérature (Hodel, 2017).

D'un point de vue de la composante *Méthodes*, les logiques *documentaires* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) sur lesquelles s'appuient les démarches didactiques des leçons observées sont variées puisqu'elles sont toutes représentées sauf la logique *littéraire*. Nous avons vu que ces logiques étaient rattachées aux différentes constructions méthodologiques de l'évolution socio-historique de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères (Puren, 2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a). La signification expérimentée des participantes montrent ainsi l'étendue de leurs pratiques s'inscrivant dans des cohérences didactiques composites issues

de la MA, AC et PA. Sur la base des résultats, il s'avère qu'un peu plus de la moitié (54 %) des leçons observées répondent à une logique actionnelle, *documentation* (46 %) pour la version *faible* et *sociale* (8 %) pour la version *forte* Puren (2012c). C'est donc près de l'autre moitié des leçons (46 %) qui se sont construites selon une logique *documentaire* traditionnelle (logique *document* (15 %) pour la MA et *support* (31 %) pour l'AC).

Les deux leçons basées sur une logique *document* (1ère leçon de Gesa et de Sonia) ont révélé des traces de l'enseignement-apprentissage actuel de l'objet littéraire dans les gymnases vaudois par une analyse textuelle basée sur l'activité traditionnelle du questionnaire établi en fonction de la réception de l'enseignant. Dans le cas de Gesa, l'activité d'analyse s'effectue selon une entrée *par les documents* (Puren, 2001) ne tenant pas compte de la réception des apprenants. Dans le cas de Sonia, l'activité d'analyse s'effectue d'abord par une tâche communicative (écriture des dialogues) mettant en avant la réception du sujet-lecteur (Langlade, 2007), mais elle reste au service du questionnaire final de la leçon. Dans les deux cas, que ce soit une fin (1ère leçon de Sonia) ou un moyen et une fin (1ère leçon de Gesa), l'activité traditionnelle du questionnaire représente ce que nous pouvons désigner par une *tâche analytique* puisque la logique *document* réside dans l'exploitation en profondeur de la dimension textuelle de la compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015). Dans cette logique *document*, l'objectif des plans d'études de l'EC et de l'ECG du canton de Vaud (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c,b), *comprendre un texte littéraire*, signifie mettre en avant le sens *signifié* (Besse, 1988) par l'auteur au moyen de la centration sur la compréhension détaillée et implicite. D'ailleurs c'est l'articulation de ces deux niveaux de compréhension, en plus du niveau sélectif, qui ont représenté les intentions de lecture des deux leçons basées sur cette logique *document* ; aucune autre leçon basée sur une autre logique *documentaire* n'a eu pour intentions de lecture un de ces niveaux.

Quant aux quatre leçons s'appuyant sur une logique, *support*, elles ont montré comment le corpus littéraire pouvait être instrumentalisé au service de la communication (Puren, 2018a). L'exemple de l'analyse de la 1ère leçon de Nina a révélé que le corpus littéraire était prétexte à l'activité langagière de production écrite et d'interaction orale (écriture et présentation de dialogues). L'entrée didactique s'effectue dans cette logique *support* certes par la tâche, mais il s'agit d'une tâche communicative représentant le moyen et la visée de l'apprentissage. Le corpus littéraire n'est pas exploité en tenant compte de sa littérarité mais sert de « support[…] à un simple repérage d'éléments culturels » (Puren, 2014d, p. 5). Nous expliquons cela par la composante *Compétences littéraires*. En effet,

des 4 leçons qui se sont inscrites dans cette logique, toutes contiennent au moins une activité qui n'était pas en lien avec une dimension de la compétence littéraire. Plus significatif encore, trois d'entre elles comptabilisent au moins deux tiers des activités ne portant sur aucune dimension de la compétence littéraire dont une leçon ne porte sur aucune dimension de la compétence littéraire. Dans cette logique, nous pouvons dire que *comprendre un texte littéraire* (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b,c) signifie développer la capacité communicative des apprenants sans tenir compte des caractéristiques spécifiques (littérarité) du corpus littéraire (Fivaz, 2020).

La logique *documentation* est la plus significative quantitativement (46 %). S'inscrivant dans une logique actionnelle (Puren, 2012c, 2014d, 2018a), elle en représente la version *faible* Puren (2012c). En effet, le corpus littéraire est « au service de l'action » (Puren, 2014d, p. 6). Contrairement aux logiques documentaires précédentes où le corpus littéraire est exploité au maximum (logique *document*) ou encore il est prétexte au travail sur une activité langagière (logique *support*), le corpus littéraire est exploité de façon partielle faisant office de ressource (Puren, 2014d) pour pouvoir réaliser la tâche à accomplir. C'est ainsi que toutes les leçons observées sauf la 3ème de Gesa, répondant à cette logique, se sont basées sur une activité en lien avec une lecture sélective du corpus littéraire. Ces éléments ciblés ont été ensuite réinvestis comme ressources dans les tâches de production. Quant à la 3ème leçon de Gesa répondant également de la logique *documentation*, elle ne s'est appuyée sur aucune intention de lecture. En effet, la 1ère partie était consacrée à l'évaluation de la première tâche et la 2ème partie s'est focalisée sur la préparation du prochain projet. Quoi qu'il en soit, toutes les leçons de la logique *documentation* se sont construites dans une logique complémentaire, informationnelle (Puren, 2009a) où le corpus littéraire est pensé comme un réservoir culturel dont certaines informations sont à extraire puis à mobiliser selon l'action finale à réaliser. La lecture littéraire est ainsi orientée vers la réalisation d'une tâche dont le résultat est la visée. Dans cette acceptation, l'objectif *comprendre un texte littéraire* peut s'opérationnaliser par une lecture orientée vers une tâche scolaire.

Enfin, une seule leçon s'est inscrite dans la logique *sociale* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) représentant la version *forte* de la PA (Puren, 2012c) ; il s'agit de la 3ème leçon de Nina concernant la préparation de la bande-annonce d'*Emil und die Detektive*. Dans cette logique, l'action sociale du domaine littéraire est au service du travail sur le corpus littéraire. En effet, ce type de bande-annonce caractérisé par la transposition du genre textuel littéraire en un genre audiovisuel cinématographique

s'inscrit dans les activités sociales du champ de la littérature. En cela, la réalisation de ce genre de projets participe à la formation sociale (littéraire) des apprenants qui deviennent de véritables *agents littéraires* (Puren, 2014d). Pour en terminer avec la traduction de l'objectif littéraire omniprésent dans les plans d'études des EM et d'ECG des gymnases vaudois, nous pouvons avancer que *comprendre un texte littéraire* dans la logique *sociale* peut s'exprimer par une lecture orientée vers une action sociale dans le champ littéraire.

En lien avec la composante *Compétences littéraires*, nous pouvons déduire que toutes les dimensions de la compétence littéraire sont représentées plus ou moins significativement mais dans plus de la moitié des leçons (52 %), elles sont traitées de façon articulée favorisant ainsi le développement de la compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015). Cela s'observe pour le traitement de l'agir littéraire dans toutes les logiques *documentaires*. Nous précisons toutefois que pour trois des quatre leçons s'inscrivant dans la logique *support*, les activités ne traitant d'aucune dimension de la compétence littéraire sont largement majoritaires alors qu'elles sont minoritaires pour toutes les autres logiques. De plus, de ces trois leçons, deux ont révélé que si l'annonce de l'objectif a eu lieu en début de leçon, il a été présenté sous forme de programme et non d'objectif. Relevons également que l'unique fois où Sonia a présenté son objectif sous forme de programme, sa leçon était inscrite dans cette logique *support*.

Nous pouvons donc tirer deux constats : premièrement les leçons s'inscrivant dans la logique *support* ont tendance à moins traiter des dimensions de la compétence littéraire. Cette constatation va dans le sens de Puren (2006b) arguant que le corpus littéraire dans la logique *support* est prétexte au travail sur les activités langagières au détriment de la prise en compte de la littérarité du corpus littéraire. Deuxièmement, la logique *support* est source de problème quant aux objectifs d'apprentissage formulés sous forme d'objectif littéraire ; elle ne semble pas convenir au développement d'une compétence littéraire puisque la communication sur le corpus littéraire ne peut être que scolaire (entre l'enseignant et les apprenants) ne correspondant pas à une situation de communication authentique quotidienne (Puren, 2006b). Le corpus littéraire ne représente en effet pas l'instrument quotidien de communication pour les apprenants, il en est plutôt éloigné. Ainsi, l'agir littéraire dans une logique *support*, dont la visée est exclusivement communicative, correspond à un apprentissage littéraire qui traite le moins de dimensions de la compétence littéraire.

Finalement, nous relevons que la dimension collaborative (Cicurel, 1991) de la compétence littéraire fait partie intégrante de la signification de l'agir littéraire des participantes dans toutes les logiques *documentaires* mises en œuvre et représente ainsi une dimension que nous pouvons appeler *inter-logique documentaire*. Souvent en articulation avec d'autres dimensions, elle s'appuie sur l'aspect coopératif de la lecture littéraire (Morel, 2014).

De ces pratiques, nous dégageons un traitement de l'agir littéraire répondant à toutes les logiques *documentaires* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) sauf celle de la logique *littéraire*. En effet, cette logique à visée philologique basée sur les *Humanités classiques* et l'histoire littéraire (Dufays, 2006 ; Puren, 2002), dont la tâche par excellence réside dans la traduction (Godard, 2015) perdurant dans les programmes des gymnases vaudois en tout cas jusque dans les années 1950 et conservant encore des traces dans l'épreuve de traduction des examens du gymnase jusque dans les années 2000, tend à disparaitre. Néanmoins, nous avons vu que les pratiques liées à la visée néo-humaniste (Eberle et Brüggenbrock, 2013) s'appuyant sur la logique *document* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) et mettant en avant l'objet littéraire par un travail d'analyse en profondeur perdurent dans les gymnases vaudois.

Le traitement de l'agir littéraire soulignant la dimension du sujet lecteur (Langlade, 2007 ; Rouxel et Langlade, 2004) est amorcée par la logique *support*. Or, la littérarité du corpus littéraire semble disparaitre au détriment de la communication et de la mise en avant du travail sur les activités langagières (Puren, 2006b). C'est en réalité dans la logique actionnelle (*documentation* et *sociale*) majoritairement représentée que les pratiques enseignantes s'effectuent et valorisent la lecture littéraire par des tâches de production dont la visée est le résultat et non pas la communication qui n'est qu'un moyen pour y parvenir. De cette logique actionnelle, il ressort le fort accent pour la version *faible* (Puren, 2012c) focalisant sur des tâches scolaires alors que la version *forte* mettant en avant l'action sociale littéraire au service du corpus littéraire n'a été observée qu'à une unique reprise.

Ces résultats nous amènent à penser que la version *faible* de l'agir littéraire dans la PA est peut-être la nouvelle porte d'entrée didactique sur laquelle la formation des enseignants de langues étrangères des gymnases vaudois devrait se pencher. En effet, elle semble se situer sur un continuum entre des pratiques traditionnelles issues de la PT et exclusivement sociales inscrites dans la version *forte* de l'agir littéraire.

24.1.5 Vers un décloisonnement des activités langagières

Les résultats ont révélé que les deux tiers des activités proposées ne contiennent pas d'intention de lecture (67 %). Cela peut s'expliquer par la mise en rapport de cette composante *Intentions de lecture* avec *3 phases*. En effet, la grande majorité des activités (89 %) s'inscrivent dans la phase après la lecture, représentée par la réalisation de tâches de production orale et écrite et d'interaction orale. Nous ajoutons qu'une seule activité durant la phase de lecture a été prévue ; il s'agit de répondre à trois questions posées par Gesa sur la base de la lecture d'un chapitre du corpus littéraire lors de sa 1ère leçon. Enfin seules Gesa et Paola ont proposé des activités de préparation avant la lecture : une lors de chaque leçon pour Gesa et une lors de la 1ère leçon pour Paola.

De ces résultats nous pouvons déduire la volonté des EE de signifier l'agir littéraire dans la PA par la réalisation de tâches. Nous avons effectivement vu plus haut que toutes les leçons, sauf la première de Gesa, se sont appuyées sur une entrée didactique par les tâches (92 %). En outre, il apparait que dans le déroulement de l'apprentissage littéraire, la phase de la tâche est la plus significative. En effet, nous avons observé des leçons centrées sur des activités langagières de production orales et écrites ou d'interaction orale. La phase de pré-tâche concernant la réception du corpus littéraire n'a été que très peu observée. Nous avons tout de même vu que Paola a proposé au travers de la tâche de production d'un article de journal, une activité tampon faisant office de tâche après la lecture d'un chapitre et de pré-tâche pour la lecture du chapitre suivant. Gesa, en plus de deux activités de préparation (avant la lecture), est la seule à avoir proposé une activité pendant la lecture (1ère leçon) correspondant à l'activité traditionnelle du questionnaire à remplir. Bien que nous soyons confronté à une limite méthodologique basée sur l'observation de leçons et non de séquences, nous pouvons tout de même avancer que la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA est axée sur l'activité de production au détriment de la de l'activité de réception. Si nous ne pouvons nous prononcer à ce stade sur la façon dont la réception littéraire (pré-tâche) a été traitée en amont des leçons observées, nous pouvons inférer, au vu de la présentation des résultats et de l'interprétation des quatre premières leçons, que la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA tend vers une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001) dans une visée de développement d'une compétence littéraire (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2011 ; Hodel, 2017 ; Surkamp et Nünning, 2014). Néanmoins,

la diversité des leçons observées montrent que les pratiques enseignantes se situent dans un continuum de l'agir littéraire allant d'une perspective non intégrative vers une perspective intégrative. Nous illustrons cela par la table 24.1, p. 567.

L'agir littéraire peut prendre deux orientations diamétralement opposées selon l'entrée d'enseignement-apprentissage (Puren, 2001) : *par les documents*, se traduisant par la PT ou *par les tâches*, s'inscrivant dans la PA.

Nous avons vu lors de la rétrospective de l'agir littéraire dans la PT que les activités langagières ne sont pas articulées mais sont soit traitées de façon cloisonnée en mettant l'accent sur l'une ou l'autre en fonction du paradigme méthodologique en vigueur. Elles peuvent être aussi traitées simultanément en extrayant et mobilisant des connaissances culturelles comme l'*explication de texte à la française* (Puren, 2006b) issue de la MA. Cette première façon de traiter le corpus littéraire correspond au cloisonnement des activités langagières relatif aux plans d'études (cadres) des gymnases vaudois des EM (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994 ; Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c) et de l'ECG (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2018 ; Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018b). Quant à la deuxième façon de faire, elle correspond à la culture vaudoise depuis le paradigme de la MA dont nos traces remontent au programme d'allemand de l'année scolaire 1938–1939 (*cf.* figure 9.1, p. 167) qui avait pour objectif l'*Analyses de textes*, entre autres. Par conséquent, ces deux façons de faire correspondent à une perspective non intégrative des activités langagières qui ne sont pas reliées par une tâche.

Deux leçons, la 1ère de Gesa et la 3ème de Paola, s'inscrivent dans cette perspective non intégrative par le cloisonnement des activités langagières. Toutefois, leur entrée didactique (Puren, 2001) et leur logique *documentaire* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) diffèrent. Gesa s'appuie sur une entrée ainsi qu'une logique *document* qui s'inscrit dans la MA relative à l'agir littéraire dans la PT. Si la perspective non intégrative de cette leçon est typique d'une entrée *par les documents* traitant le corpus littéraire dans une logique *document*, nous relevons que malgré que la leçon de Paola se situe dans la PA de par son entrée par une tâche, elle ne s'inscrit pas dans une perspective intégrative des activités langagières comme le présuppose l'agir littéraire dans la PA. La 3ème leçon de Paola a été conçue selon une logique *support* où la communication en constitue la visée. L'objectif d'apprentissage a été formulé ainsi : *L'élève est capable de créer une situation dans laquelle une forte émotion est provoquée.* Même si la leçon est conçue autour d'une tâche d'interaction orale, aucun lien

n'est établi avec la réception du corpus littéraire. Cela est confirmé par les propos de Paola lors de son entretien post-leçon à notre question concernant le lien entre la séquence proposée dont la leçon avec la lecture du chapitre en cours du corpus littéraire :

> Alors très concrètement là c'était un peu en dehors. C'était vraiment les sentiments en général. Y a pas de lien concret. Les dialogues qu'ils ont faits, les Rollenspiele, c'était pas du tout en rapport avec les personnages ou comme ça. C'est vrai que là je suis un peu partagée. Bien pas bien euh (CHE : T'es partagée quand tu dis *bien*, *pas bien* par rapport à quoi ?) Non mais dans le sens, est-ce que c'est … On part de la tâche scolaire, mais c'est pas vraiment encore une tâche sociale. Parce que… ou un peu… Vu qu'ils font des petits dialogues. Bon là tu me diras après à la fin (rire). Mais dans le sens je me suis beaucoup éloignée du texte. J'en ai pas parlé. C'est ça qui me perturbait un peu. D'où la nécessité d'une troisième période. (3EnPa22.5.17, Q5)

Paola exprime clairement l'absence de *lien concret* entre l'activité lectorale et la tâche qu'elle hésite à dénommer entre *tâche scolaire* et *une tâche sociale*. À notre sens, son hésitation provient justement du manque d'articulation entre les activités langagières. Son discours tourne autour des *Rollenspiele* sans qu'elle fasse le lien avec la lecture, ce qui semble la déranger (*je me suis beaucoup éloignée du texte. J'en ai pas parlé. C'est ça qui me perturbait un peu*). C'est d'ailleurs ce manque de lien qui nous fait pencher pour désigner ce type d'activité *tâche communicative*. En lien avec notre interprétation de la logique *support* dans l'agir littéraire de la PA, nous soulignons le cloisonnement des activités langagières ainsi que le traitement du corpus littéraire comme prétexte à la réalisation d'une tâche communicative. La thématique des émotions étant traitée dans un chapitre lu du corpus littéraire, elle déclenche la tâche interactive. Or, aucun lien n'est établi avec les apprenants au sujet du contenu du corpus littéraire soulignant ainsi la visée exclusivement communicative. En outre, aucune dimension de la compétence littéraire n'est traitée pour cette tâche. La seule dimension apparait en fin de leçon lorsque Paola donne le devoir de lecture du corpus littéraire.

Cette logique *support* s'inscrit également et dans une plus grande proportion (3 leçons sur 12) dans une logique semi intégrative des activités langagières. Dans la continuité de l'agir littéraire dans la PA vers une perspective intégrative, la logique *support* est selon nos résultats celle qui représente une intégration à mi-chemin la plus significative quantitativement. Si elle relève également de l'agir littéraire dans la PA par une entrée par les tâches, elle se distancie également de la perspective non intégrative par une articulation des activités langagières cette fois-ci. Néanmoins, nous nommons cette articulation *semi cloisonnement* car le lien entre les

activités langagières ne s'opère pas en début mais en cours de séquence durant la réalisation de la phase tâche de l'apprentissage littéraire. Nous illustrons cela en nous appuyant sur l'analyse de la 1ère leçon de Nina. Après avoir projeté et expliqué la tâche d'évaluation durant presque 12 minutes, Nina demande aux apprenants de sortir leur devoir et formule la consigne suivante :

> Also, jetzt möchte ich, dass Sie die Tabelle, die Sie für heute ergänzt haben, rausnehmen, bitte. Das waren die Hausaufgaben. (Les apprenants sortent leur devoir) […] Also, Sie suchen sich jetzt einen anderen Partner, ja? Nicht immer der Nachbar oder die Nachbarin. Und Sie vergleichen Ihre Resultate. Sie vergleichen Ihre beiden Tabellen. Wie haben Sie es ergänzt? **Sie haben vielleicht es jetzt schon verstanden, hier (Nina pointe la fiche de devoir) die der Kontext, die Orte und die Figuren sollten schon Ihnen für das Rollenspiel helfen, ja? Es hilft Ihnen schon, das zu kategorisieren.** [nous soulignons] Also, los geht's. Sie machen es für ungefähr fünf Minuten zu zweit. (1FiNi22.3.17, 11:40–13:10)

Dans le passage que nous avons souligné en gras, Nina thématise le lien entre l'activité que les apprenants ont dû réaliser en devoir concernant la lecture littéraire et la tâche du Rollenspiel. Ce lien n'a pas été établi en début de leçon au moment de l'annonce de l'objectif. De plus, même si nous n'avons pas l'information, nous pouvons supposer que ce lien au travers de la tâche n'a pas été communiqué aux apprenants lors du devoir de lecture si nous nous référons au déictique *jetzt* dans la phrase *Sie haben vielleicht es jetzt schon verstanden*. En effet, par ce déictique précédé de l'adverbe de supposition *vielleicht*, Nina invite les apprenants, sous forme interrogative, à faire le lien entre les activités langagières de réception et d'interaction en les incitant à réfléchir sur sa question.

C'est par conséquent en cours de séquence et de la leçon que le lien entre l'activité de réception du corpus littéraire et l'activité d'interaction s'établit. Même si ce lien n'est pas explicité dès le début de la séquence, il est quand même présent durant la leçon. Cette façon de procéder est à notre sens une réelle progression par rapport à la perspective non intégrative. En effet, la visée de la tâche est en lien avec la lecture littéraire. Même si le lien est tardivement établi, il est au moins communiqué. De cette façon, les apprenants peuvent indirectement et rétrospectivement comprendre les enjeux de la lecture littéraire pour développer plus efficacement leur compétence littéraire.

Nous avons pu observer que la perspective semi intégrative ne portait pas uniquement sur les leçons suivant la logique *support*, mais qu'elle concernait toutes les autres logiques traitées dans notre corpus de données (*document*, *documentation* et *sociale*). De plus, elle représente la

perspective qui a été le plus observée, puisque qu'elle compte 7 leçons. Nous expliquons cela par le fait que la perspective semi intégrative peut, tout comme la perspective non intégrative, se limiter à une réflexion didactique moins large sur le plan du déroulement de l'apprentissage littéraire. En effet, dans cette perspective semi intégrative, les EE conçoivent la tâche en cours d'enseignement-apprentissage. De cette façon, le lien avec la lecture littéraire n'est pas établi en début de séquence.

Cependant, cette façon de faire n'est pas en lien direct avec la perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001) de l'apprentissage littéraire. La prétâche focalisant sur l'activité réceptive du corpus littéraire n'est en effet pas orientée vers la tâche ou le projet final ; elle s'effectue par une entrée didactique, soit par une autre tâche sans lien avec la phase tâche ou encore, dans une perspective plus traditionnelle, par une entrée *par les documents*. D'ailleurs, comme nous venons de l'indiquer, cette entrée *par les documents* pour la phase de pré-tâche a été observée lors la 1ère leçon de Sonia.

Nous avons donc désigné cette façon d'articuler les activités langagières par *perspective semi-intégrative* pour indiquer une certaine intégration des activités langagières à un moment donné mais également pour montrer ses limites. Du reste, c'est *semi cloisonnement* qui nous semble plus pertinent que *semi décloisonnement* pour mettre l'accent sur le fait que les activités langagières ne s'articulent pas dès le départ.

Pour conclure avec la perspective semi intégrative, nous précisons que la 3ème leçon de Nina était la seule de nos données s'inscrivant dans une logique *documentaire sociale*. Nous constatons donc que même si une leçon est orientée vers la version *forte* de l'agir littéraire dans la PA (Puren, 2012c), ce n'est pas une garantie pour qu'elle corresponde à une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001). D'ailleurs, Puren précise que les deux versions (*faible* et *forte* de la PA) ne sont pas à mettre en compétition mais qu'elles sont plutôt à être sélectionnées, articulées ou combinées selon les apprenants et les objectifs d'apprentissage Puren (2012c).

Le choix pour l'une ou l'autre ou les deux versions n'est donc pas décisif, dans nos résultats, pour situer la logique *documentaire* dans laquelle elle s'inscrit *documentation* (version *faible*) ou *sociale* (version *forte*) dans une perspective intégrative des activités langagières.

Enfin, nous relevons que parmi les trois leçons s'inscrivant dans une perspective intégrative, il s'agissait de la 1ère de Paola et des deux dernières de Gesa. De plus, ces trois leçons se sont situées dans une logique *documentation*. Précisons que Gesa est passée d'une perspective non

intégrative (avec une entrée didactique par les *documents* lors de sa 1ère leçon) à une perspective intégrative lors de ses deux dernières.

Nous avons vu que dans cette perspective, les activités langagières sont articulées dès le début de l'apprentissage littéraire par une phase de *conception* co-déterminée (Puren, 2016b ; Surkamp et Nünning, 2014) entre l'enseignant et les apprenants. Si pour (Puren, 2016b), cette phase doit être prise en charge par les apprenants, nous avons nuancé cela par une codétermination de la conception de la tâche en nous appuyant sur l'*implication* des apprenants de Nünning et Surkamp (2016). Or, les résultats montrent qu'il ne s'agissait pas d'une codétermination des actions à réaliser en début de leçons mais que cette phase a été prise en charge par les deux EE. Elles ont toutefois conçu leurs tâches productives en les articulant avec les activités de réception du corpus littéraire, mais sans laisser de marge de manœuvre aux apprenants vis-à-vis de la lecture orientée. Ce sont les EE qui ont déterminé elles-mêmes l'apprentissage littéraire.

Concernant l'articulation de la suite du déroulement de l'apprentissage littéraire, dans ses phases de pré-tâche et tâche, elle s'est observée de la façon suivante :

Pour Paola, l'organisation de sa leçon s'est basée sur une tâche tampon après la lecture du chapitre 3 de son corpus littéraire qui faisait également office de préparation à la lecture du chapitre 4. La tâche a été soigneusement préparée avant la lecture des apprenants du chapitre 3. Les apprenants ont reçu un support leur indiquant la tâche à effectuer après la lecture et les questions posées les ont orientés vers une lecture sélective d'informations à extraire pour ensuite les mobiliser dans la tâche d'écriture de l'article de journal. En outre, cette tâche, a fait office de préparation sous forme d'hypothèse de la lecture du chapitre 4.

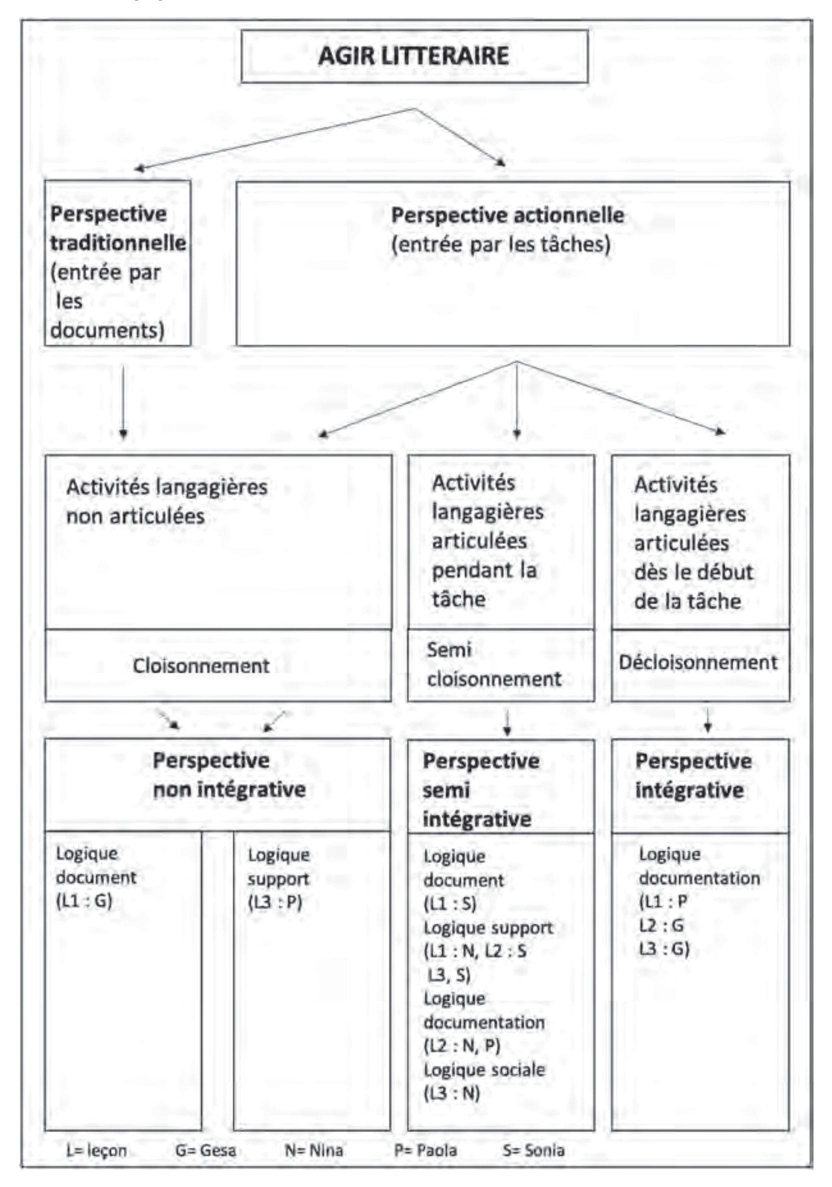
Quant à Gesa, ses deux leçons se sont inscrites dans une véritable pédagogie de projets (Puren, 2006b). Cela s'observe par la formulation des deux objectifs généraux de chaque séquence : *L'élève est capable de vendre son projet d'émigration par le biais d'une affiche publicitaire* et *L'élève est capable de présenter les résultats d'un test de cliché par le biais d'une vidéo faite au moyen de son téléphone portable*. La conceptualisation de ces deux séquences s'est faite dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001). Gesa a en effet proposé pour chaque séquence trois leçons visant une production sur la base d'une lecture sélective et préparée de deux corpus littéraire différents. Quant à la mise en œuvre de ces deux séquences, elle tendrait plutôt vers une perspective semi intégrative. Pour la 2ème leçon, Gesa a en effet annoncé la réalisation du projet à la fin de la leçon alors que les

apprenants travaillaient depuis deux leçons sur le corpus littéraire. Pour la 3ème leçon relative au 2ème projet, Gesa ne l'a pas annoncé lors de la leçon observée. Nous avons toutefois catégorisé ces deux leçons dans la perspective intégrative puisque nous avons des traces concrètes (tableaux de planification) de la conceptualisation intégrale en amont des deux séquences enseignées. De plus, Gesa a relevé dans ses deux entretiens qu'elle aurait dû annoncer les projets en début de séquence. La signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA de Gesa va dans le sens d'une perspective intégrative, si nous nous appuyons sur sa signification réflexive. L'impair didactique qu'elle a relevé elle-même peut être considéré comme faisant partie de sa formation didactique.

Pour conclure, nous pouvons dire que la prise en compte de la perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001) est une manière de préciser ce que Diehr et Surkamp (2015) entendent par *Anschlusskommunikation* dans la dimension *langagière et discursive* de leur modèle de compétence littéraire. Dans la PA visant l'action sociale, nous pourrions même nous risquer en faisant évoluer ce terme vers *Anschlusshandlung* pour thématiser le lien entre l'activité lectorale les tâches non pas communicatives mais actionnelles.

En outre, la prise en compte de la perspective intégrative est également une façon de déterminer le passage progressif de l'agir littéraire dans la PT vers l'agir littéraire dans la PA selon la signification expérimentée des participantes et de mettre en relief que leur agir littéraire se situe dans un continuum entre la PT et la PA. D'ailleurs, Puren (2002) évoque cela par une didactique complexe des langues-cultures pour répondre aux besoins de notre société. Nous avons vu que l'agir littéraire dans la PA se situe dans le paradigme de l'*adéquation/addition* (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) ou *methodischer Pluralismus* (Nünning et Surkamp, 2016), prenant en compte les éléments de l'agir littéraire dans la PT selon la pertinence de la tâche à accomplir. C'est en fin de compte cette diversité méthodique se situant dans un continuum de la perspective non intégrative à la perspective intégrative que révèle la signification expérimentée de l'agir littéraire dans la PA des EE.

Table 24.1. Vers un agir littéraire dans une perspective intégrative des activités langagières



24.2 Signification réflexive

Nous poursuivons l'interprétation des résultats en lien avec la deuxième partie de la question de recherche, à savoir : quelle est la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA des EE ?

Nous avons construit notre propos en quatre thématiques : l'implication coopérative des apprenants soutenue par l'enseignant, de l'éviction du paradigme traditionnel vers son intégration dans l'agir littéraire actionnel, la tâche comme épicentre de l'agir littéraire et l'impact des gestes didactico-pédagogiques.

24.2.1 L'implication coopérative des apprenants soutenue par l'enseignant

Les résultats et l'analyse de la signification réflexive ont montré l'importance accordée aux rôles des acteurs et des formes sociales de travail. En effet, les catégories *Rôles des apprenants*, *Rôles de l'enseignant* et *formes sociales de travail* représentent à elles trois près d'un tiers de la signification réflexive des participantes (30 %). Précisons que *Rôles de l'enseignant* enregistre un taux légèrement moins élevé (8 %) que celui pour les deux autres catégories (11 % chacune).

Si la signification réflexive de cette triade ne se construit pas de façon interreliée comme pour la signification expérimentée, elle l'appuie en dissociant chaque composante.

Il ressort en effet des entretiens que la forme frontale est négativement appréciée, souvent en inadéquation avec la PA, comme le relève Sonia lors de son 3ème entretien : « j'ai fait un cours frontal. Donc j'ai posé les questions et puis un élève a répondu, les autres ont regardé. Ça c'était pas bien. Pas très actionnel » (3EnSo24.5.17, Q8). Parfois, elle est même considérée comme la forme d'un cours magistral, symbolisée par l'expression *faire cours* (Morel, 2014, p. 129) : « [l]e cours était frontal. Quand même, parfois je retombais dedans, dans le sens que je faisais le cours » (3EnPA22.5.17, Q9). Toutefois, elle semble *des fois […] plus efficace* (3EnGe17.5.17, Q10) lors de mise en commun ou pour faire accéder les apprenants aux savoirs de l'enseignant.

Comme pour la signification expérimentée, nous pouvons mettre en lien la forme frontale avec la forme collective en nous appuyant sur les travaux de Schramm (2010). La forme frontale est parfois associée à la forme collective (*Unterrichtsgespräch*) lors des phases de mises en commun. Lorsque les activités tournent autour d'explications ou alors sont

introduites par les consignes, c'est plutôt la forme de *Frontalunterricht* qui est mise en avant. Tout comme la signification expérimentée, la forme *Kreisunterricht*, où l'enseignant est intégré au groupe classe et n'endosse par une posture surplombante mais égale aux autres apprenants, n'est pas signifiée. Cette forme sociale de travail que nous avons catégorisée dans la forme collective est en effet absente des réflexions de nos participantes. D'ailleurs, mise à part les mises en commun, pour mettre en avant les plénières, la forme collective n'est pas révélatrice d'une signification particulière.

Par contre, nous avons observé un fort accent significatif vers les formes coopératives de travail en lien avec l'agir littéraire dans la PA (Morel, 2014). Que ce soit la forme en binôme ou en groupe, lorsque ces formes sont relevées, elles le sont de manière positive par l'interaction qu'elles suscitent chez les apprenants, comme le témoigne Sonia : « ils ont travaillé en groupes, il y avait un échange qui était dans la plupart des cas quand même centré sur le livre » (1EnSo31.3.17, Q7).

Enfin, c'est à plusieurs reprises que la réflexion sur les formes sociales de travail s'est centrée sur leur variation pour marquer une certaine synergie en vue de développer la compétence littéraire. Nina justifie la variation ainsi : « pour […] qu'il y ait une autre dynamique dans la classe, quand ils sont par 4, [car] ils sont pas avec leur voisin direct, ils doivent [donc] être avec en tout cas deux autres personnes » (2Ni11.5.17, Q17).

Pour l'interprétation des résultats en lien avec *Rôles de l'enseignant*, nous avons relevé que les participantes ont exprimé leur *conduite accompagnée* (Bemporad, 2019, p. 25) pouvant prendre deux directions diamétralement opposées. La première réside dans une conduite centrée sur elles-mêmes où elles ont endossé un rôle d'experte (De Beaudrap *et al.*, 2004). Dans ce cas, elles avancent avoir « trop parlé » (3EnSo24.5.17, Q7), donné des explications sans tâche d'écoute (2EnGe3.5.17, Q8) ou encore posé des questions (2EnPa10.5.18, Q8). Si elles ont eu une posture plutôt critique vis-à-vis de ce rôle, elles l'ont en outre catégorisé de traditionnel. Il n'y a que Gesa lors de son 1er entretien qui a évalué positivement sa posture d'experte centrée sur elle-même (Defays *et al.*, 2014) : « des fois je trouve bien de les faire accéder à notre savoir. On a quand même plus d'expérience au niveau de la littérature et donc [c'est bien] de transférer ce savoir » (1EnG229.3.17, Q13). En cela, elle thématise un rôle d'experte détentrice d'un savoir à transmettre (Defays *et al.*, 2014) que nous retrouvons comme rôle principal dans l'agir littéraire dans la PT.

Cependant, c'est dans la grande majorité des cas que les participantes ont signifié leur *conduite accompagnée* de *facilitatrice* (Germain, 1993) : elles ont mis en avant leur posture accompagnatrice et de soutien durant les leçons mettant ainsi leur propre réception du corpus littéraire en retrait pour favoriser l'implication des apprenants. Elles ont ainsi

« facilit[é] la tâche » (1EnSo31.3.17, Q8). C'est également un rôle de motivatrice (Dörnyei, 2001), sans en expliquer les intentions, qui a été relevé pour favoriser l'apprentissage littéraire.

Cette deuxième *conduite accompagnée* s'oriente vers l'apprentissage des apprenants en tenant compte de leurs besoins et attentes (Germain, 1993). Il ne s'agit pas de se centrer sur le point de vue de l'enseignant, la *partie guidante* (Cuq et Gruca, 2017), et de vouloir transmettre des connaissances pour développer le savoir littéraire des apprenants ; au contraire, la posture de facilitatrice accompagne le développement de la compétence littéraire, en centrant l'apprentissage sur la réception effective du corpus littéraire de la *partie guidée* (Cuq et Gruca, 2017) par l'intermédiaire d'un *appropriateur* (De Beaudrap *et al.*, 2004) qui favorise l'interaction entre les apprenants et le corpus littéraire.

Du côté de la signification réflexive relative aux différents rôles des apprenants, nous relevons la volonté des EE de centrer l'apprentissage sur un rôle participatif de ces derniers. D'ailleurs, c'est le terme *actif*, pour caractériser leur rôle, qui a été le plus souvent désigné. D'autres termes comme *autonome*, *créatif*, *impliqué* ont également été relevés. Ils correspondent tous à la définition de Kast (1994) définissant l'agir (*handeln*) par une posture productive (*produktiv*), créative (*kreativ*) et autonome (*selbstsändig*). À propos de l'autonomie et en lien direct avec la signification expérimentée, elle correspond partiellement à celle définie par Puren (2000). En effet, l'autonomie s'est observée par des apprenants identifiant et mobilisant des savoirs littéraires tout en sélectionnant les bons outils pour y parvenir. Or, elle ne correspond pas au premier sens rendant les apprenants participatifs à ce qu'il définit dans des travaux ultérieurs (Puren, 2016b), la *conception* des tâches partielles à réaliser lors de l'étape que nous avons nommée *codétermination* dans l'apprentissage littéraire. Cette autonomie signifiée ne correspond également pas à la posture plus nuancée de Surkamp et Nünning (2014) mettant en avant l'implication des apprenants dans l'organisation des contenus. D'ailleurs des deux dernières leçons de Gesa, représentant les uniques leçons non pas sur une tâche mais sur des projets, les apprenants n'ont pas pu prendre part à ce rôle. Si Gesa considère qu'elle a introduit les projets que les apprenants devaient réaliser trop tard dans les leçons observées, elles ne fait pas mention d'un rôle de *co-déterminateur*.

24.2.2 *De l'éviction du paradigme traditionnel vers son intégration dans l'agir littéraire actionnel*

L'analyse des *types réflexifs* en lien avec les questions que nous avons posées dans une posture de chercheur durant l'entretien a montré que les EE ont clairement voulu s'émanciper de l'agir littéraire dans la PT. Leurs réponses y relatives n'ont enregistré que 9 % des aspects positifs et négatifs. Sonia, dans son premier entretien, va même jusqu'à avancer que sa leçon ne contient aucun élément de la PT.

Cela révèle une signification de l'agir littéraire dans la PA non pas dans le paradigme de l'adéquation/addition (Nünning et Surkamp, 2016 ; Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a) mais de l'optimisation/substitution (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a). Dans ce sens, la conception de l'agir littéraire dans la PA se construit dans un rapport d'exclusion par rapport aux méthodologies précédentes.

Néanmoins, la forme sociale de travail frontale, caractéristique de l'agir littéraire dans la PT (Germain, 1993; Morel, 2014) fait partie des rares éléments relevés caractérisant la PT. Mis en relation avec les moments de mise en commun où c'est uniquement l'enseignant qui prend en charge la correction, les EE semblent vouloir s'en distancier pour impliquer les apprenants. Seule Gesa lors de son premier entretien inclut de façon positive cette forme sociale de travail dans son agir littéraire. En effet, elle avance que cette forme peut être bénéfique aux apprenants en ayant accès aux savoirs littéraires par l'intermédiaire de l'enseignant, à condition qu'elle soit utilisée parcimonieusement. En adéquation avec Puren (2004, 2011, 2012c, 2015a), Gesa ne rejette pas la forme sociale de travail typique d'une méthodologie constituée antérieure mais l'intègre dans son enseignement-apprentissage de l'objet littéraire en s'appuyant sur ce qu'elle peut apporter par rapport à son agir littéraire dans la PA, en l'occurrence un accès au savoir littéraire, condition pour le développement de la compétence littéraire (Dufays, 2011). D'ailleurs, Gesa est la participante qui enregistre le plus haut taux d'éléments de tous types réflexifs de l'agir littéraire dans la PT. En outre, dans le questionnaire final du dispositif d'accompagnement, elle est la seule à signifier explicitement le lien entre l'agir littéraire dans la PA et la PT s'intégrant ainsi dans le paradigme de l'adéquation/addition de l'agir littéraire :

> Comme l'indique le terme [perspective actionnelle], c'est une autre perspective sur l'enseignement du texte littéraire en classe de LCE/ d'allemand qui se compose d'éléments issus de différentes approches et méthodes d'enseignement déjà connues (méthode active, approche communicative, méthode grammaire-traduction). (*cf.* annexe C.2.2, p. 667, Q2)

Même si Gesa est la seule participante à exprimer explicitement et de façon affirmative l'intégration des paradigmes méthodologiques antérieurs dans le paradigme actionnel de l'agir littéraire, nous avons décelé des traces de cet agir littéraire pluriméthodologique dans la partie plus interactive des entretiens dont les réponses ont été enregistrées dans le type réflexif *Questions/remarques*. En effet, même si les résultats indiquent que le taux de ce *type réflexif* de toutes les participantes reste relativement faible (14 %) par rapport aux *types réflexifs* en lien avec l'agir littéraire dans la PA comptabilisant un total de 77 %, il reste plus significatif que le taux relatif aux types réflexifs en lien avec l'agir littéraire dans la PT s'élevant à 9 %. En outre, l'analyse des données a montré que la signification réflexive se co-construit également dans l'interaction (Beillerot, 1991 ; Desgagné *et al.*, 2001) par le questionnement des EE ou par les remarques faites en lien avec nos propos. Cet apprentissage en train de se co-construire dans cette partie moins formelle de l'entretien mais plus formative, a révélé des traces d'un agir littéraire dans la PA se construisant dans un paradigme pluriméthodologique ne rejetant ainsi pas les éléments méthodologiques des paradigmes antérieurs. Ainsi la fameuse méthode interrogative (Puren, 1989) par le questionnaire n'est pas exclue de la signification des EE mais s'intègre au paradigme actionnel dans une relation d'adéquation, addition d'éléments méthodologiques au service de la PA (Puren, 2004, 2011, 2012c, 2015a). Nous illustrons cela avec le dernier entretien de Paola lorsqu'elle répondait à la question de savoir si sa représentation de l'enseignement-apprentissage du corpus littéraire avait évolué et si oui comment :

> Si, si elle a évolué. On peut rendre un texte attrayant par des tâches, par des activités. Je veux pas dire plus ludiques mais où les élèves sont plus impliqués. Mais vraiment autre que juste questions-réponses, questions-réponses. (CHE : Parce qu'avant tu voyais le texte, l'enseignement du texte littéraire comme ça ?) […] Tu lis un texte et tu réponds à des questions sur les personnages. Tu les décris. Bon on fait déjà un peu plus où tu réponds juste au contenu : *qu'est-ce qu'il se passe dans le texte quoi. Qu'est-ce que vous avez compris du texte ?* En fait c'est un peu la grande question ? (CHE : Et pour toi maintenant c'est autre chose. C'est ce que tu m'as décrit ? Donc c'est plutôt vers quoi t'aimerais tendre à l'avenir ?) M-hm. Mais ce qui n'empêche pas qu'on peut répondre deux trois questions de compréhension de texte quand même dedans. Parce que le but quand même c'est qu'ils comprennent le texte aussi. (3EnPa22.5.17, Q26)

Dans cet extrait, Paola justifie le recours à la PT (*répondre deux trois questions de compréhension de texte*) en complément à des *tâches*, afin que les apprenants *comprennent* le corpus littéraire.

Si Paola signifie un agir littéraire dans la PA intégrant des éléments méthodologiques de l'agir littéraire dans la PT, elle thématise un autre aspect que nous développons ci-dessous, celui de la *compréhension de texte* ou plus précisément de la construction du sens du corpus littéraire en lien avec la tâche.

24.2.3 La phase tâche comme épicentre de l'agir littéraire

Les résultats relatifs aux *niveaux réflexifs* ont montré que la majorité (56 %) de la signification de l'agir littéraire dans la PA se situe au niveau des leçons dans leur ensemble autour des tâches de production et d'interaction et dans une moindre mesure au niveau de chaque activité (44 %). Cela s'est confirmé par les résultats en lien avec les *contenus réflexifs* qui ont révélé que la composante *Méthodes* était la plus significative quantitativement (30 %). Ce sont en effet les trois premiers éléments de cette composante en lien avec la tâche, issue des huit composantes didactiques-méthodologiques de l'agir littéraire dans la PA, qui ont été mis en avant : centration sur l'apprentissage des apprenants (Biggs et Tang, 2011), centration sur le processus (Puren, 2001) et la prise en compte de la version *faible* de la PA (Puren, 2012c). Or, nous l'avons vu, les objectifs de toutes les leçons sauf une sont orientés vers l'activité langagière de production ou d'interaction. Cela a eu pour incidence de diriger la réflexion autour de la phase de la tâche du déroulement de l'apprentissage littéraire au détriment de la phase de la pré-tâche orientée vers la réception du corpus littéraire. Deux autres indicateurs révèlent cette centration sur la phase de la tâche. Le premier concerne la composante *Intentions de lecture*. Cette dernière joue en effet le rôle d'interface entre les activités langagières en mettant l'accent sur l'intention d'apprentissage de l'activité de réception au vu de réaliser un *learning outcome* (Dufays, 2011). Dans une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001), cette composante peut indiquer le rapport entre les activités langagières selon la manière dont le corpus littéraire est traité en vue d'accomplir la tâche. De nos résultats ressort que cette composante est la moins significative quantitativement puisque seulement 1 % de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA des EE la concerne. Le deuxième indicateur réside dans la composante *3 phases* reliant également les différentes activités langagières par le travail chronologique de l'apprentissage littéraire. Or, cette composante ne représente que 6 % des résultats.

Tous ces indicateurs renforcent le fait que la phase de la tâche est au cœur de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA des EE. Cela va jusqu'à même occulter la phase de la pré-tâche dévolue au traitement du corpus littéraire.

Néanmoins, il ressort de tous les entretiens un phénomène significatif. Tous ceux qui étaient en lien avec les leçons répondant à une logique actionnelle, soit *documentation* ou *sociale* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a), ont montré la volonté des participantes au dispositif d'accompagnement d'articuler les activités langagières en allant au-delà de l'analyse de la leçon situant ainsi leur réflexion à un niveau macro-structurel de la séquence. En effet, à la question d'expliquer leur démarche didactique pour parvenir aux leçons observées, elles ont explicité leur tâche en la reliant à la phase de la pré-tâche. L'exemple ci-dessous illustre cette réflexion macro-structurelle qui tient également compte de la phase de la post-tâche :

> Alors c'était la dernière période sur une séquence de trois périodes. Et c'était en fait la phase d'évaluation. Puis on a recommencé avec la première [période] sur une nouvelle séquence de trois ou quatre périodes, de nouveau. Donc d'abord sur cette évaluation, les élèves m'avaient envoyé les affiches publicitaires qu'ils avaient produites pour promouvoir leur projet d'émigration. L'émigration, c'est le sujet d'une nouvelle de Wladimir Kaminer qu'on a lue et qui s'appelle *Vaters Rat* […] Et donc, c'était le produit, ils ont donc évalué le produit final, leur propre projet d'émigration qu'ils devaient promouvoir pour trouver le plus de participants possibles, de camarades de voyages pour leur projet. (3EnGe17.5.14, Q2)

Le lien entre les activités langagières s'effectue en tenant compte de deux caractéristiques essentielles de l'agir littéraire dans la PA.

La première est celle de la séquence. En effet, l'articulation des activités langagières ne peut s'opérer de manière efficiente que sur un certain laps de temps et favorise donc un travail sur la séquence plutôt que sur la période. De cette façon, la séquence représente le temps de la logique actionnelle. Gesa met en avant le travail sur trois périodes. Elle mentionne aussi au passage que sa deuxième séquence, commencée en deuxième partie de leçon, durera aussi sur plusieurs périodes (*trois ou quatre*).

La deuxième caractéristique repose sur les différentes phases du déroulement de l'agir littéraire dans le paradigme actionnel. Gesa les explicite en remontant dans le temps. Elle commence par la phase de la post-tâche dont elle explique la visée par la suite : *trouver le plus de participants possibles*. En cela, elle répond à la fonction valorisante de la post-tâche de l'apprentissage littéraire. Ensuite, elle mentionne *les affiches publicitaires qu'ils avaient produites pour promouvoir leur projet d'émigration*

en mettant en avant la phase *tâche* par la réalisation d'un *learning outcome* (Dufays, 2011). Enfin, elle articule cette phase avec celle de de la pré-tâche par la thématique : *L'émigration, c'est le sujet d'une nouvelle de Wladimir Kaminer qu'on a lue et qui s'appelle Vaters Rat*. Nous ajoutons que l'articulation des activités langagières exprimée se vérifie dans les tableaux de planification remis.

Cet extrait montre que, même si le traitement didactique du corpus littéraire n'est pas explicité, le lien thématique justifiant la réalisation de la tâche est établi. L'articulation entre la pré-tâche et la tâche est certes sommairement justifié, mais la présence de ce lien indique que la réflexion a été faite sur le plan macro-structurel en tenant compte du corpus littéraire pour la réalisation de la tâche.

Pour les entretiens en lien avec les leçons répondant aux deux autres logiques *documentaires* (*document* et *support*), la réflexion se situe également en prenant en compte la leçon dans son ensemble au niveau de la phase tâche. Ce qui les distingue des entretiens en lien avec des leçons ancrées dans le paradigme actionnel, c'est que le lien au niveau de la séquence n'est pas systématique.

Il s'en suit que la phase de la tâche représente l'épicentre de la réflexion de l'agir littéraire dans la PA des EE sur la base de leurs leçons. Cela va même dans certains cas jusqu'à écarter le lien avec la démarche didactique du traitement du corpus littéraire reléguant la phase de la pré-tâche à un rôle périphérique. Néanmoins, cette phase fait toujours partie de la signification réflexive des EE lorsque les leçons s'inscrivent dans une logique actionnelle. Cela revient à dire que les leçons inscrites dans les logiques *documentation et sociale* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) permettent de considérer systématiquement la réception du corpus littéraire dans le cycle de la tâche de l'apprentissage littéraire. Ainsi, les pratiques enseignantes ancrées dans la logique actionnelle permettent aux EE d'attribuer au corpus littéraire un véritable statut de pré-tâche pour signifier l'agir littéraire dans une perspective intégrative des activités langagières (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001).

24.2.4 L'impact des gestes didactico-pédagogiques

Les résultats indiquent que la catégorie *Autres* est la deuxième plus significative quantitativement (18 %). Dans cette catégorie, nous avons enregistré les occurrences issues de la démarche inductive ; il s'agit effectivement des éléments empiriques qui ne se rapportent pas au cadre théorique.

Leur nombre étant important, nous avons privilégié leur classement dans une seule catégorie pour souligner l'importance de la démarche inductive dans la signification réflexive de l'agir littéraire des EE.

Ce sont trois aspects ou gestes didactico-pédagogiques qui représentent essentiellement cette catégorie *Autres* : la formulation des consignes, la gestion du temps et la gestion de l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Ils vont au-delà de la réflexion didactique et concernent des gestes, qui même s'ils concernent la PA, peuvent s'appliquer à d'autres disciplines.

Le premier de ces trois gestes qui a été relevé lors de tous les entretiens, sauf le premier de Nina, concerne les consignes. En effet, les EE ont été très critiques vis-à-vis de la formulation de leurs consignes en les caractérisant de *pas assez précises*, *pas claires*, *complexes*. Il est intéressant de mettre en lien la difficulté de la formulation des consignes avec le critère de transparence des consignes relevé par le rapport d'expert pour le renouvellement des épreuves gymnasiale (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, 2019). Nous évoquions dans la contextualisation la volonté des cantons et de la confédération d'actualiser les textes de référence en lien avec la maturité gymnasiale. Les consignes relatives aux examens font partie de ce programme. En effet, l'évaluation par tâches implique des consignes plus complexes puisque les apprenants sont amenés à résoudre des situations-problèmes (Dufays, 2011). Cela se répercute donc sur la phase de l'apprentissage en adéquation avec l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011) dans une logique de concordance entre les tâches d'apprentissage et d'évaluation. Une attention particulière sur les consignes est requise, afin que les apprenants puissent effectuer les tâches complexes les amenant à développer leurs compétences. Cette préoccupation s'est donc vérifiée au travers de toutes nos participantes qui ont à maintes reprises souligné la difficulté de la formulation des consignes. Les propos de Nina lors de son 3ème entretien résument bien ce souci : « en fait, la perspective actionnelle rend quand même les consignes assez complexes. C'est pas juste une ligne et voilà » (1EnNi23.5.17, Q1). En effet, nous avons vu au travers des tâches complexes proposées dans les douze leçons (*cf.* annexe A, p. 334) qu'elles sollicitaient des étapes basées sur des types de tâches orientées pour la plupart *procédure* et *processus* (Puren, 2006a, 2016a), exigeant de ce fait des consignes intermédiaires relatives à chaque étape. Les tâches complexes composées de plusieurs activités se caractérisent donc par des consignes plus conséquentes et variées que par exemple des questionnaires à remplir ou des explications de textes dont les consignes

peuvent se résumer à *répondez aux questions* pour les questionnaires et *analysez et interprétez le passage* pour les explications de textes. D'ailleurs pour rendre les consignes plus claires et explicites, les participantes ont mis en œuvre le conseil discuté durant le dispositif d'accompagnement :

> « j'ai écrit mes consignes au beamer. Pour essayer d'être la plus transparente possible, de pas devoir aussi me répéter mille fois » (1EnNi23.5.17, Q1)

Les consignes représentent donc un élément révélateur de la signification réflexive de l'agir littéraire dans la PA des EE. En effet, contrairement à la PT se démarquant par des consignes moins complexes et moins variées, la PA basée sur la résolution de situations-problèmes dans le but de développer la compétence littéraire des apprenants nécessite un effort notable dans la formulation des consignes.

Le deuxième geste didactico-pédagogique est celui en rapport avec la gestion du temps. Nous le mettons en lien avec le troisième, celui de la gestion de l'organisation de l'enseignement-apprentissage.

Si Paola est la seule à avoir relevé un problème avec le facteur temporel lors de ses trois entretiens, il n'en reste pas moins que les trois autres participantes ont mentionné ce problème lors d'un entretien au moins[207]. La présentation des résultats a montré que les douze leçons comportaient de deux à quatre activités, la plupart du temps en lien les unes avec les autres par rapport à la tâche à accomplir. Cela nécessite par conséquent une gestion du temps précise, afin de respecter les activités de préparation, de réalisation et de feedback en lien avec les tâches dans le temps imparti de 45 minutes par leçon. À l'opposé de la PT dont l'entrée *par les documents* (Puren, 2012c, 2014d, 2018a) n'impose pas des tâches régulées par une progression en étapes, il n'est pas aussi aisé dans la PA de supprimer une activité au péril de fragiliser l'équilibre didactique voire même de le rompre. Si dans la PT, la discussion autour d'une ou deux questions n'est pas thématisée, cela n'a pas de répercussion sur l'apprentissage littéraire basé sur la réception du corpus littéraire au travers de l'acquisition de connaissances ; ces dernières peuvent en effet être acquises à n'importe quel autre moment de discussion. Alors que si une étape de la tâche, par exemple la préparation ou la conclusion, est passée à la trappe, le développement de la compétence littéraire est compromis puisque chaque étape est indispensable pour pouvoir construire une véritable compétence littéraire. Toujours est-il que la gestion du temps

[207] Nous précisons que ce geste a également été relevé dans les questionnaires finaux, en lien avec le dispositif d'accompagnement, que nous avons reçus (*cf.* annexe C.2.2, p. 667, C.2.3, p. 670, annexe C.2.4, p. 673).

en lien avec la démarche didactique n'est pas la même pour ces deux paradigmes, comme le montre Paola lors de son 2ème entretien : « j'ai un peu l'impression que les tâches, elles prennent beaucoup de temps ou c'est moi qui m'impose un genre de tâche qui prend beaucoup de temps. Ou j'aimerais un produit final qui soit conséquent » (2EnPa10.5.17, Q1). Le temps didactique pour l'enseignement-apprentissage par les tâches (Puren, 2001) exige en effet une démarche complexe qui prend un certain temps pour développer une compétence littéraire. Les propos relevés par Paola mettent également en relation la gestion du temps avec celle de la nature et de la durée du *produit final*. En d'autres termes, Paola thématise indirectement la différence entre la pédagogie par tâche et par projet impliquant des temps différents accordés soit à la tâche soit au projet. Si les projets demandent un investissement didactique à plus long terme, les tâches, moins ambitieuses, permettent de structurer un enseignement-apprentissage moins *conséquent*. Quoi qu'il en soit, l'entrée par les tâches déstabilise les EE en ce qui concerne la gestion temporelle de la démarche didactique. Gesa dans son 2ème entretien demande comment découper sa tâche dans sa leçon de 45 minutes ou encore lors de son 3ème entretien comment « répartir la séquence sur les périodes » (3EnGe17.5.17, R2). Quant à Paola, sous forme de questionnement, elle prend conscience de la durée plus conséquente de l'enseignement-apprentissage par les tâches : « si j'avais fait tout ça [les activités de préparation], t'es d'accord ça m'aurait pris plus que une séance ? » (1EnPa5.4.17, Q15).

Les éléments significatifs de gestion de temps et d'organisation didactique montrent que l'unité de didactisation de l'agir littéraire dans la PA est source de difficultés pour les EE. Nous expliquons cela par la démarche didactique beaucoup plus complexe qu'exige l'entrée par les tâches (Puren, 2001). En effet, celle-ci tend vers le développement de la compétence littéraire qui s'effectue sur la base d'un apprentissage littéraire progressif, cohérent et intégratif (*cf.* figure 13.2, p. 283). L'agir littéraire dans la PT, centrant sa démarche didactique sur *les documents* (Puren, 2001), focalise l'apprentissage littéraire vers l'acquisition de connaissances culturelles (Puren, 2014c, 2016c). Dans une culture où la lecture suivie de longs textes littéraires fait partie des pratiques récurrentes, il est plus aisé de gérer le temps didactique uniquement sur le découpage du corpus littéraire. En effet, cela permet de mettre en relief les connaissances à acquérir de l'extrait à analyser durant la leçon de 45 minutes. Pour l'agir littéraire dans la PA, le temps didactique est tout autre. Même si la lecture suivie de longs textes reste de vigueur, l'unité de référence de la démarche didactique n'est plus celle de la leçon mais de la tâche, ce qui exige une plus grande vue d'ensemble et par conséquent une

gestion du temps plus complexe. D'ailleurs, c'est ce que relèvent Paola et Sonia dans leur mémoire professionnel de fin d'études à la HEP Vaud :

> « L'enseignement dans une PA nécessite une planification minutieuse des séquences par l'enseignant. Il doit prévoir en amont des tâches pour lesquelles il ne connaît pas les produits finaux » (Mémoire professionnel Paola et Sonia[208], p. 27)

Enfin, en lien avec cette démarche didactique complexe où « l'enseignant va se poser très vite le problème du concret, en devant déterminer le travail effectif à faire accomplir à l'élève [où] [r]ien ne va en effet de soi à partir du moment où on commence par la tâche » (Puren, 2001, p. 32). Gesa justifie d'ailleurs la nécessité d'une formation à l'enseignement due à la complexité de la démarche didactique :

> C'est juste, chaque fois d'y penser [démarche didactique] au moment de l'enseignement ou lorsqu'on le prépare, parce qu'on a tellement de choses à penser (mettre en lien, tout respecter, faire attention à l'intérêt des élèves, c'est énorme). […] Tu sais que j'étais sorti de l'université, au début je me suis dit, ah il faut encore une année d'HEP, franchement ça sert à quoi ? Puis en fait, je me rends compte que plus le temps passe, plus je suis dans la théorie, plus je me rends compte qu'en fait l'enseignement c'est hyper complexe, c'est un métier complexe. (2EnGe3.5.17, R11)

Ces propos soulignent que la démarche didactique imposée par la PA n'est pas hasardeuse mais complexe et exige une formation.

Ces trois gestes didactique-pédagogiques révèlent l'importance de la prise en considération de la subjectivité des praticiens dans une démarche inductive pour construire un savoir sur la pratique (Bednarz, 2009 ; Desgagné, 1997 ; Schön, 1994). En effet, les problèmes liés à la gestion des consignes, du temps et de la démarche didactique, qui n'ont pas été pris en compte dans le cadre théorique sont révélateurs de la signification réflexive dans la PA.

---

208 Pour garantir leur anonymat, nous n'indiquons pas la référence bibliographique. D'ailleurs, nous ferons également de même lorsque nous citerons les mémoires professionnels des autres EE ci-après.

VI. La conclusion

> L’enseignement du texte littéraire dans une PA [perspective actionnelle] est centré sur l’élève qui devient un acteur de son apprentissage. Les tâches proposées font sens à l’élève et ont une visée si possible réaliste. Elles encouragent la créativité de l’élève et son ouverture d’esprit aux diverses interprétations du texte. Cette perspective demande une préparation en amont minutieuse de la part de l’enseignant. Celui-ci se doit de prendre un rôle de facilitateur et de motivateur lors de la mise en pratique des séquences préparées. La PA facilite l’accès à la littérature de part sa volonté d’encourager l’élève à agir et à interagir avec d’autres (ses camarades ou le monde extérieur)
>
> (Paola, questionnaire final, Q1, *cf.* annexe C.2.4, p. 673)

A partir de la problématique de l’enseignement-apprentissage de l’objet littéraire dans la perspective actuelle en vigueur dans les systèmes éducatifs suisses et européens, à savoir la perspective actionnelle, nous nous sommes penché sur la signification de l’agir littéraire dans la PA de quatre EE ayant participé à notre recherche doctorale. Pour ce faire, nous avons analysé leurs pratiques enseignantes (leçons et entretiens). Dans ce premier chapitre, nous synthétisons la discussion sur l’analyse de leurs pratiques enseignantes en revenant sur nos hypothèses de départ (*cf.* chap. 25, p. 583).

Le deuxième chapitre est consacré aux apports et aux limites de notre recherche (*cf.* 26, p. 593). Dans un premier temps, nous focalisons notre attention sur les aspects théoriques (*cf.* sect. 26.1, p. 593). Dans un deuxième temps, nous nous centrons sur les aspects méthodologiques (*cf.* sect. 26.2, p. 596).

Finalement, nous terminons notre recherche en l’ouvrant sur des perspectives et en formulant nos desiderata (*cf.* chap. 27, p. 601).

25 Synthèse de la signification de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle

La construction de la notion *agir littéraire* a permis de considérer l'objet littéraire dans une triple dimension diachronique, sociale et didactique s'appuyant sur les travaux du monde germanophone et francophone. Le parcours historique des différents traitements de l'objet littéraire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a été l'occasion, en tenant compte également du contexte social, de poursuivre la discussion au sujet du paradigme actionnel actuellement en vigueur dans la politique éducative suisse et européenne en ce qui concerne les langues étrangères. Pour ce faire, nous nous sommes inscrit dans une conception pluriméthodologique intégratrice et non exclusive de la perspective actionnelle pour renouer le lien avec les méthodologies antérieures, mais aussi pour en montrer les divergences. C'est ainsi que nous avons proposé une démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle pour illustrer l'apprentissage littéraire actuel. Dans une perspective intégrative des activités langagières voulue par la pédagogie par les tâches ou les projets, nous avons montré comment la compétence littéraire des apprenants pouvait être développée.

Nous avons appréhendé la signification de ce paradigme actionnel pour les enseignants-étudiants au travers de leurs pratiques enseignantes. L'approche centrée sur leur activité (Durand, 2006), qui a été effectivement réalisée puis réfléchie (Altet, 2001 ; Schneuwly, 2014), a permis un accès à leur processus de construction de l'activité professionnelle pour saisir la façon dont ils agissent et comprennent leur agir littéraire. Cet accès s'est réalisé au moyen d'un dispositif d'accompagnement inscrit dans une démarche collaborative leur permettant, pour la dimension formative, d'expérimenter l'objet littéraire dans le paradigme actionnel et de réfléchir sur leurs propres pratiques. Nous avons construit, dans une dimension recherche, un savoir sur la pratique signifiée (expérimentée et réfléchie) dans une visée interprétative (Anadón et Savoie Zajc, 2009) utilisant la technique d'analyse de contenu (Blanchet et Gotman, 2007 ; Dany, 2016 ; Bardin, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2012 ; Mukamurera *et al.*, 2006 ; Richard, 2006 ; Savoie-Zajc, 2000 ; Tesch, 1990).

L'ancrage de type micro-contextuel (Vinatier, 2013) de notre recherche permet de dégager de nos résultats des tendances significatives plutôt que des généralisations.

Sur la base des pratiques enseignantes examinées, nous sommes à présent en mesure de répondre à nos trois hypothèses de départ que nous rappelons brièvement. Les EE signifient l'agir littéraire dans la PA comme :

1. favorisant l'implication des apprenants dans une forme sociale de travail coopérative par la guidance de l'enseignant.
2. étant plurimethodologique.
3. s'inscrivant dans une perspective intégrative des activités langagière.

25.1 L'implication des apprenants par la coopération guidée par les participantes

L'agir littéraire dans la PA des EE favorise l'implication des apprenants dans une forme sociale de travail coopérative par la guidance de l'enseignant.

Nous confirmons cela d'une part, par la mise en relation des rôles des apprenants avec ceux de l'enseignant par l'intermédiaire des formes sociales de travail et d'autre part, par le choix du corpus littéraire.

La forme sociale de travail frontale est significativement plus représentée que les autres formes de travail dans les pratiques enseignantes. Cela s'explique par les rôles de communicateur et donneur de consignes des EE qui organisent et structurent l'enseignement-apprentissage. Il en résulte un rôle de récepteur que les apprenants endossent lors de cette posture d'écoute. Toutefois, les EE ont majoritairement évalué négativement l'enseignement frontal en exprimant la volonté de s'en distancier le plus possible pour limiter au maximum la posture d'écoute passive des apprenants. Malgré cela, la forme frontale est considérée comme profitable lorsque son recours est ponctuel, permettant ainsi aux apprenants d'avoir accès aux savoirs littéraires de l'enseignant et de les accompagner dans la construction du sens du corpus littéraire ; cela à condition de l'accompagner d'une consigne pour impliquer les apprenants-récepteurs dans une écoute active.

Une participation plus active des apprenants s'observe par la mise en relation de la forme frontale avec la forme collective. En effet, c'est par le recours aux questions et au questionnement méta-cognitif des EE que

la forme frontale caractérisée par les rôles de communicateurs ou donneurs de consignes, lors des moments de communication des objectifs, consignes et devoirs perd de son intensité. Cela a pour conséquence de réduire le rôle unique de récepteurs des apprenants en les impliquant dans les échanges par leurs réponses.

C'est toutefois par l'activité, la créativité et l'autonomie au moyen des formes coopératives de travail que l'implication des apprenants est fortement mise en évidence tant dans les pratiques que dans la réflexion des participantes. Ainsi, la centration de l'apprentissage sur la partie guidante, les EE, par un enseignement frontal et dans une moindre mesure collectif, bascule vers des apprenants répondeurs dans un premier temps et créateurs dans un deuxième temps. C'est dans cette dernière posture que les EE signifient une implication des apprenants à son comble. En effet, leur rôle de créateur se manifeste d'une part dans la marge de manœuvre qu'ils ont à disposition pour effectuer les tâches complexes demandées et d'autre part par l'entre-aide qui permet de partager et de bénéficier de leurs compétences.

Cela se traduit par un guidage des EE mettant en retrait leur rôle d'expert pour mettre en avant celui de facilitateur accompagnant ainsi l'apprentissage littéraire des apprenants. En cela, ils s'émancipent du rôle de transmetteurs de savoirs littéraires centré sur eux-mêmes. Ils soutiennent le développement de la compétence littéraire des apprenants en leur proposant des situations-problèmes variées au lieu de s'appuyer uniquement sur leur propre réception du corpus littéraire.

Nous précisons que l'implication des apprenants, en lien avec les formes coopératives, facilitée par le guidage des EE s'observe, pour la majorité des leçons, uniquement sur la phase de la réalisation de la tâche. Cela a pour conséquence de mettre l'accent sur l'analyse des activités langagières de production et d'interaction au détriment de l'activité langagière de réception du corpus littéraire. Ainsi, nous pouvons nous prononcer sur l'implication des apprenants durant la phase de réalisation de la tâche mais pas durant la phase de pré-tâche.

Le choix du corpus littéraire est également un facteur important dans l'implication des apprenants. Il ressort des pratiques enseignantes une implication progressive en quatre temps. Premièrement, le choix basé uniquement sur l'objet en tant que représentatif de la langue-culture et significatif de la culture d'enseignement-apprentissage vaudoise est considéré comme éloigné de la réalité des apprenants pouvant entraver leur motivation par une lecture trop distanciée, analytique qui va souvent de pair avec ce choix. Deuxièmement, la sélection du corpus opérée en collaboration avec d'autres collègues ou sur la base de la subjectivité des EE,

permet de mieux l'incarner par une posture charismatique en fonction de leur attrait pour sa littérarité et ainsi susciter plus d'intérêt chez les apprenants. Troisièmement, il s'agit du critère qui prend en compte les besoins, intérêts et envies du sujet lecteur dans des thématiques proches de leur quotidien. Enfin, le critère socio-actionnel est révélateur d'une prise en compte de l'intention didactique dans le choix du corpus littéraire. La mise en relation du corpus littéraire avec les tâches ou les projets à réaliser est ainsi signifiée comme l'occasion d'impliquer les apprenants triplement en tenant compte de l'objet, de l'activité et de leurs centres d'intérêts.

Nous terminons par relever la volonté d'impliquer les apprenants par la sélection d'un corpus littéraire pluriel autour d'une thématique. Les pratiques enseignantes se caractérisent de cette façon par l'utilisation d'autres documents authentiques pour travailler un thème issu de la lecture du corpus littéraire et ainsi plonger les apprenants dans l'univers littéraire en enrichissant le texte littéraire de référence avec d'autres sources.

25.2 En direction d'un agir littéraire pluriméthodologique

L'agir littéraire dans la PA des EE est pluriméthodologique.

Nous soutenons tout d'abord cette hypothèse par la mise en œuvre de leçons ayant comme entrée didactique les documents ou les tâches. Puis, la démarche didactique y relative s'appuie sur plusieurs logiques documentaires. Enfin, nous nuançons l'hypothèse par la réflexion des participantes, parfois en contradiction avec leur expérimentation, qui révèle ainsi un apprentissage en train de se faire.

Concernant, la perspective méthodologique envisagée, l'agir littéraire d'une première leçon s'appuie sur une entrée par les documents. Quant aux onze autres, elles reposent sur une entrée didactique par les tâches. Même si nous pouvions nous attendre à une entrée par les tâches voulue par notre dispositif d'accompagnement, le contexte de la formation pratique joue un rôle important. En effet, dans la lignée des pratiques enseignantes gymnasiales, un des deux EE en stage A s'est conformé au programme de son PF. La culture d'enseignement-apprentissage vaudoise de l'objet littéraire n'est donc pas sans incidence sur l'expérimentation du paradigme actionnel. Malgré cela, la réflexion post-leçon a montré l'articulation possible de l'entrée par les documents avec la PA par d'autres composantes méthodologiques-didactiques comme une forme de travail coopérative et la combinaison de plusieurs dimensions de la compétence littéraire.

Quant aux entretiens relatifs aux leçons basées sur une entrée par les tâches, ils ont mis en évidence une réflexion sur les méthodes et les gestes didactico-pédagogiques (formulation des consignes, gestion du temps et de l'organisation de l'enseignement-apprentissage). Cela nous amène au deuxième aspect concernant le recours à plusieurs méthodes pour signifier l'agir littéraire.

La signification de l'agir littéraire des participantes a, en second lieu, mis en relief la diversité de la mise en œuvre de la PA selon plusieurs logiques : *document*, *support*, *documentation* et *sociale*. Une logique fait exception à ces pratiques ; il s'agit de la logique *littéraire* en lien avec la conception néo humaniste de l'enseignement qui a perduré jusque dans les années 1970 dans l'enseignement-apprentissage helvétique et dont les traces se font encore ressentir aujourd'hui comme nous venons de le voir avec la leçon reposant sur une entrée didactique par les documents. En dépit de la diversité des pratiques enseignantes, c'est un agir littéraire dans la version *faible* de la logique actionnelle (*documentation*) qui s'est manifesté pour la majorité des leçons. Les participantes ont en effet conçu des tâches de sorte à ce que les apprenants mobilisent uniquement les ressources des corpus littéraires nécessaires à la réalisation de celles-ci dans une phase successive à leur lecture.

La mise en œuvre de l'agir littéraire dans la PA par les tâches s'appuie également sur des pratiques explorant les dimensions personnelle, textuelle, communicative et collaborative de la compétence littéraire. Elles sont en outre majoritairement combinées de différentes façons favorisant ainsi le développant de la compétence littéraire des apprenants par un apprentissage littéraire plus varié et différencié. La dimension collaborative est celle qui se combine le plus fréquemment avec les autres, appuyant ainsi le travail coopératif dans la construction de la compétence littéraire.

La réflexion des participantes précise aussi que la mise en pratique de l'agir littéraire dans la version *faible* aux moyens de tâches scolaires n'est pas sans obstacles. La démarche est effectivement très éloignée des pratiques traditionnelles basées sur une démarche globaliste répétitive. Il ressort des entretiens trois gestes didactico-pédagogiques soutenant une démarche didactique complexe et causant des difficultés : les consignes, la gestion temporelle et organisationnelle de l'enseignement. Pour le premier geste, les consignes, l'effort réside dans leurs formulations hétérogènes en lien avec des tâches représentant des situations-problèmes de natures différentes. Concernant la gestion temporelle et organisationnelle, la difficulté se situe dans la démarche méthodologique de l'agir littéraire, l'apprentissage littéraire, visant à développer la compétence littéraire de façon fondée (en lien avec les objectifs), cohérente (en lien

avec l'alignement curriculaire), progressive (distinguant les phases de conception, pré-tâche, tâche et post-tâche) et intégrative (articulation des activités langagières).

Enfin, la signification se situe dans un champ de tension entre l'expérimentation et la conscientisation de l'expérimentation. Les pratiques enseignantes s'appuient sur des entrées didactiques par les documents à une reprise ou par les tâches pour le reste, et reposent sur des logiques documentaires variées. Or, les entretiens, dans leur partie plus formelle sans posture formatrice du chercheur mettant en lien les éléments méthodologiques et didactiques de l'agir littéraire dans la PA et la PT, ont démontré l'évincement quasi systématique de la PT. Seule la forme sociale de travail frontale associée à la PT par les EE a été relevée comme bénéfique pour gagner du temps dans les activités. Cette partie des entretiens témoigne de la volonté des participantes de s'émanciper de la PT pour inscrire leur agir littéraire dans la PA dans une visée de substitution par le rejet d'éléments méthodologiques de l'agir littéraire dans la PT.

La troisième partie des entretiens, interactive et caractérisée par une posture plus formatrice du chercheur, a pourtant révélé un autre rapport entre le paradigme traditionnel et actionnel dans la signification de l'agir littéraire. Il ressort de cette co-construction de la signification de l'agir littéraire une tendance pour les EE à réhabiliter la PT. En effet, la signification de l'agir littéraire dans la PA s'est ouverte à l'intégration d'éléments d'autres méthodologies constituées en adéquation avec la visée actionnelle. Les EE ont ainsi signifié leur agir littéraire s'appuyant sur d'autres éléments méthodologiques relevant de la PT, comme le recours au questionnaire pendant la lecture ou le questionnement oral de l'enseignant pendant les leçons. D'une signification méthodologique unique, l'agir littéraire dans la PA est passé à une signification plurméthodologique.

25.3 Vers une perspective intégrative des activités langagières

L'agir littéraire dans la PA s'inscrit dans une perspective intégrative des activités langagières.

La diversité des pratiques enseignantes analysées ont montré que l'agir littéraire dans la PA s'inscrit dans un continuum allant d'une perspective non intégrative vers une perspective intégrative en passant par une perspective semi intégrative. Nous nuançons donc l'hypothèse.

La démarche méthodologique de l'agir littéraire s'est premièrement appuyée sur un apprentissage dont les objectifs étaient orientés vers des tâches. Puis, il s'est avéré que la phase de la codétermination du déroulement de l'apprentissage littéraire était exclusivement prise en charge par les EE à l'origine de la conception des pistes d'action. Ensuite, pour la phase de la pré-tâche, elle est significativement peu représentée dans les pratiques enseignantes, réduite à un rôle périphérique. Cela s'est confirmé dans les résultats de la composante *Intentions de lecture* tant pour la signification expérimentée que la signification réflexive, qui ont révélé le plus faible taux de toutes les composantes de l'agir littéraire analysées. Véritable interface entre les activités de la pré-tache (réception) et la tâche (production, interaction) par l'orientation de lecture du corpus littéraire dans la visée productive ou interactive, cette composante n'a pas indiqué de résultats significatifs. En outre, les résultats de la composante *3 phases* confirment que la tâche représente l'épicentre de la signification de l'agir littéraire dans la PA puisque les leçons sont majoritairement situées après la lecture du corpus littéraire. Quant aux résultats de cette composante en lien avec les entretiens, ils ne sont quantitativement que peu significatifs.

C'est par conséquent la phase de la tâche qui a été la plus significative tant du point de vue de l'expérimentation que de la réflexion.

Néanmoins, les entretiens ont permis de récolter des informations concernant la démarche didactique en amont de la phase de la tâche. Sur la base de ces informations et des leçons analysées, les pratiques enseignantes peuvent être caractérisées sur le continuum de la perspective non intégrative à la perspective intégrative.

Ce sont ainsi deux leçons qui se sont inscrites dans une perspective non intégrative des activités langagières où aucun lien entre le traitement du corpus littéraire et l'activité de production n'a été observé. Il s'agit d'une leçon dont l'entrée didactique s'est effectuée par les documents et une autre par les tâches. Cela signifie donc que l'entrée par les tâches n'est pas garante d'une perspective intégrative notamment lorsque la logique de traitement du corpus littéraire se fait dans une logique *support*. En effet, les résultats ont montré qu'aucune leçon dans cette logique ne s'est inscrite dans une perspective intégrative. Cela s'est démontré par le manque de prise en compte des dimensions de la compétence littéraire dans la phase de la tâche.

Toutefois, les leçons basées sur une logique *support* se sont également inscrites dans une perspective semi intégrative où le lien entre la pré-tâche et la tâche a été établi lors de la phase de la tâche uniquement. Cette perspective à mi-chemin s'est d'ailleurs observée pour toutes les autres

logiques *documentaires* (*document*, *documentation* et *sociale*) et représente la perspective la plus significative quantitativement. La réflexion didactique étant moins étendue et pouvant se limiter soit à la phase de la pré-tâche soit à celle de la tâche de l'apprentissage littéraire, elle est celle qui se rapproche le plus de la culture vaudoise de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. En effet, la perspective semi intégrative s'en tient à une unité de didactisation au niveau de la leçon et traite la pré-tâche de deux façons possibles. Soit au moyen d'une entrée par les documents, soit au moyen d'entrée par une ou plusieurs autres tâches. Mais dans tous les cas, elle ne prend pas en considération la tâche de production ou d'interaction. Celle-ci suivra dans une réflexion didactique ultérieure distincte de la démarche didactique basée sur l'activité langagière de réception.

Enfin, les EE ont également signifié l'agir littéraire dans la PA s'inscrivant dans une perspective intégrative des activités langagières à quatre reprises. Toutes les leçons inscrites dans cette perspective se sont reposées sur une logique *documentation*. Si cette logique ne peut toutefois pas garantir une démarche didactique s'intégrant dans une perspective intégrative, nos résultats montrent que seul l'agir littéraire dans une logique *documentation* s'inscrit dans une perspective intégrative. Nos résultats n'étant cependant pas généralisables, il serait intéressant de tester l'agir littéraire dans la perspective intégrative pour analyser si d'autres logiques s'inscrivent dans la perspective intégrative.

Les entretiens ont également révélé une réflexion autour de la démarche didactique allant au-delà de la leçon pour prendre en considération la séquence lorsque les leçons se situaient dans une logique actionnelle (*documentation* et *sociale*). Cette logique, comme condition pour inscrire l'agir littéraire dans la PA dans une perspective intégrative pourrait être une nouvelle hypothèse à tester dans un travail de recherche ultérieur.

Nous avons également relevé que lorsque l'agir littéraire des EE s'inscrit dans une perspective intégrative, les phases de la pré-tâche et de la tâche étaient articulées dès la visée de l'apprentissage littéraire par la prise en compte de deux types d'objectifs. Les EE ont effectivement déterminé l'objectif d'apprentissage général de la tâche ou du projet ainsi que des objectifs en lien avec la phase de la pré-tâche destinée à l'activité langagière de réception du corpus littéraire. Ce qui distingue cette perspective intégrative de la semi intégrative est que lorsque la phase du déroulement de l'apprentissage littéraire débute, l'articulation des activités langagières est déterminée et organisée dans une démarche didactique visant une tâche ou un projet structuré en une séquence comportant des phases distinctes (pré-tâche, tâche et de post-tâche). Dans le meilleur

des cas, cette démarche didactique est annoncée en début de séquence comme nous l'avons vu dans l'analyse de la leçon d'une participante. Dans d'autres cas, elle est annoncée en cours de séquence, rapprochant ainsi la perspective intégrative de la semi intégrative.

26 Apports et limites de la recherche

Dans ce chapitre, nous mettons en exergue les apports et les limites de notre recherche.

Dans un premier temps, nous présentons les apports et les limites théoriques. Dans un deuxième temps, nous exposons les apports et les limites relatives à notre méthodologie.

26.1 Apports et limites théoriques

Le premier apport est celui de la création de la notion *agir littéraire* dans la lignée des travaux sur l'*agir* de Puren (2006a,b, 2009b, 2012c, 2020a). Nous nous sommes en outre appuyé sur les travaux de différentes cultures et de pensées de réflexion issues de la didactique du français langue maternelle et langue étrangère pour le contexte francophone ainsi que de la didactique de l'allemand langue maternelle et étrangère du contexte germanophone. Dans notre contexte de recherche vaudois où le champ disciplinaire de la didactique (de l'allemand langue étrangère) est en émergence et dont les travaux scientifiques font par conséquent défaut, il nous a paru primordial de convoquer et médiatiser ces différents champs culturels de la didactique de la littérature. À la croisée de ces différentes écoles de pensée, de par notre situation géographique et culturelle proche de la France d'une part et de par notre objet de recherche proche du contexte germanophone d'autre part, nous avons créé l'*agir littéraire* au plus près de notre contexte. Pour ce faire, nous nous sommes aussi appuyé sur notre connaissance du terrain vaudois en tant qu'élève, gymnasien, étudiant universitaire, enseignant d'allemand au gymnase, praticien formateur et formateur d'enseignant et avons minutieusement contextualisé notre système éducatif vaudois en y intégrant une perspective historique. Cela nous a permis de décrire le traitement de l'objet littéraire tout au long des différentes méthodologiques constituées en tenant compte des particularités vaudoises et ainsi ouvrir le champ épistémologique de la didactique de la littérature allemande langue étrangère dans le pays de Vaud. Sur la base de nos résultats, nous avons pu également confirmer certaines pratiques vaudoises qui jusqu'à présent ne pouvaient pas être justifiées scientifiquement.

En outre, sur la base de notre construction didactique de l'*agir littéraire*, nous avons poursuivi la médiation des contextes germanophone et francophone pour proposer une démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle sur la base du concept *literarisches Lernen* de Spinner (1999) que nous avons nommé *apprentissage littéraire*. En effet, ce concept s'appuyant sur le contexte de la politique éducative européenne de l'approche par les compétences, il correspond à notre représentation de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Nous avons tenu compte de l'alignement curriculaire (Biggs et Tang, 2011) pour inscrire la version française dans une démarche composée de quatre caractéristiques fondamentales : premièrement, fondée sur la base d'objectifs ; deuxièmement, cohérente par la distinction entre la définition, le déroulement et l'évaluation de l'apprentissage ; troisièmement progressive au sein du déroulement de l'apprentissage par les phases de conception, pré-tâche, tâche et de post-tâche ; quatrièmement, intégrative articulant les activités langagières.

Également en lien avec le développement de la didactique de la littérature, nous avons élargi le modèle de *compétence littéraire* de Diehr et Surkamp (2015). Sur la base du débat, toujours actuel, depuis l'avènement de l'approche par compétences visant la mesurabilité et la vérifiabilité de l'apprentissage au travers des tâches du début de ce millénaire, nous souhaitions développer la *compétence littéraire* dont les travaux restent encore maigres dans le contexte francophone. Nous avons convoqué en plus des travaux de la didactique de la littérature du monde germanophone ceux du monde francophone et plus particulièrement ceux en lien avec la *lecture littéraire* et le *sujet lecteur*, afin de poursuivre notre volonté de médiatiser les différentes écoles de pensées, toujours dans le souci d'être au plus proche de notre contexte vaudois.

Le modèle de Diehr et Surkamp (2015) issu certes de la culture germanophone mais développé pour l'anglais langue étrangère au niveau secondaire 1, caractérise bien notre volonté de développer la didactique des langues étrangères dans une perspective intégrative (Diehr et Surkamp, 2015 ; Dufays, 2017 ; Nünning et Surkamp, 2016 ; Krumm, 2001). Sur la base des trois dimensions (personnelle, textuelle et communicative) du modèle de compétence des didacticiennes germaniques, nous l'avons élargi à deux autres dimensions (*socio-actionnelle* et *collaborative*) permettant ainsi de décomposer l'agir littéraire en objectifs d'apprentissage basés sur la sélection, l'articulation ou la combinaison de ces dimensions.

La première limite théorique que nous soulignons est celle due à l'émergence du champ de recherche des didactiques disciplinaires, et en

ce qui nous concerne de la didactique de l'allemand langue étrangère, dans le contexte helvétique. De plus, la gouvernance du système éducatif étant du ressort de chaque canton, la comparaison n'est pas toujours chose aisée. Comme nous l'avons déjà indiqué, cela a impliqué le recours à des travaux d'autres cultures et d'autres contextes que les nôtres. Toutefois, les justifications et les illustrations renvoyant à notre contexte spécifique ont souvent été appuyées par notre propre expérience et formation. Nous nous sommes certes également fondés sur quelques rares travaux issus du contexte helvétique, mais nous nous sommes surtout appuyés sur le manuscrit de Noverraz (2008) ainsi que de l'entretien qu'il nous a accordé (Noverraz, 2017). Bien que ces références soient d'un grand apport pour le contexte vaudois, elles ne relèvent pas du domaine de la science.

Afin de combler cette lacune scientifique, nous avons eu recours aux archives cantonales vaudoises. Nous avons tenté par ce moyen de légitimer notre expérience personnelle et le témoignage de Noverraz par des traces relatives à l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Cela nous a permis de documenter par un autre aspect que personnel nos propos. À regret, force est de constater que les rares documents que nous avons retrouvés ne traitaient pas forcément de l'objet littéraire. Nous avons dû nous contenter de mettre la main sur quelques programmes de cours d'allemand et un seul document descriptif de l'enseignement des langues étrangères au gymnase de 1957.

Fort heureusement, les travaux scientifiques issus de la partie germanique de la Suisse ont pu aller dans le sens des documents retrouvés aux archives et également soutenir les thèses avancées par Noverraz (2008, 2017).

Une deuxième limite de notre cadre théorique demeure dans la notion même *agir littéraire*. Alors que nous rappelions sa création didactique ci-dessus, elle reste complexe, incomplète et instable. La complexité s'observe par le nombre de ces composantes, quatorze au total, la définissant. Nous nous sommes efforcé de tenir compte d'un maximum de caractéristiques en lien avec l'objet littéraire et son enseignement-apprentissage dans une triple perspective, diachronique, sociale et didactique, ce qui rend la définition composite. Malgré ces différentes composantes, l'*agir littéraire* ne prend pas en considération tous les pans de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Ainsi, nous l'avons vu dans la partie empirique que les consignes jouent un rôle crucial dans l'enseignement-apprentissage au moyen de tâches. Peut-être que l'aspect des consignes pourrait faire l'objet d'une caractéristique au sein de la tâche. À ce propos, la composante *Tâche scolaire représentative* pourrait être différenciée.

Dans ce travail, nous avons en effet considéré toute l'activité littéraire comme des tâches (ou pré-tâche) pour nous positionner dans la continuité des travaux de Puren désignant la tâche comme « activité considérée comme moyen au service d'une action » (Puren, 2019a, p. 9). Cette définition lui permet en effet de comparer les tâches au sein de chaque agir littéraire méthodologique sur la base de l'homologie fin-moyen entre l'agir d'apprentissage (représenté par les tâches) visant l'agir d'usage (les actions). Nous avons donc poursuivi sa terminologie en reprenant le terme de *macro-tâche* pour les tâches représentatives de chaque agir littéraire comme la traduction, l'explication de texte ou le commentaire littéraire. En lien avec les *tâches complexes*, les macro-tâches pourraient faire l'objet, dans un travail ultérieur, d'un développement de la notion même de *tâche* pour mieux différencier la tâche littéraire non pas d'un point de vue transméthodologique mais cette fois-ci intraméthodologique comme l'ont amorcé les travaux de Thonhauser (2012) et de Studer (2015). Ainsi, nous proposons de définir à partir des tâches traductive (MGT), explicative (MA), communicative (AC) et actionnelle (PA) l'activité littéraire au sein de chaque paradigme.

Enfin, en lien avec l'approche par compétences et l'alignement curriculaire, notre définition de l'agir littéraire ne tient pas compte de la dimension évaluative de l'apprentissage littéraire. Nous avons tenté de combler cette lacune au moyen de notre proposition de démarche méthodologique de l'agir littéraire dans la PA représentée par l'*apprentissage littéraire*. Toutefois, il faudrait développer l'aspect de l'évaluation que nous n'avons que mentionnée.

Toutes ces raisons nous ont fait pencher pour l'utilisation de la notion et non du concept de l'*agir littéraire* offrant à notre proposition une certaine ouverture et soulignant avant tout son caractère évolutif.

26.2 Apports et limites méthodologiques

Un premier bénéfice méthodologique de notre recherche est celui d'avoir pris en compte une démarche mixte, déductive et inductive, pour l'interprétation des entretiens. Pour refléter au plus près la signification réflexive des EE, nous avons pris en considération la catégorie *Autres* émanant non pas du cadre théorique mais du tissu empirique. Nous avons vu qu'elle a été révélatrice de la signification de l'agir littéraire dans la PA puisqu'elle est la deuxième catégorie thématique après *Méthodes* à avoir enregistré le plus de réponses. La démarche inductive a donc permis d'appuyer le statut d'*acteurs compétents* (Giddens, 1987) des EE au cœur de la démarche

collaborative en valorisant leur signification, qui comme nous l'avons vu, peut prendre en compte d'autres facteurs que ceux théoriques pour donner du sens à leurs pratiques. En outre, la démarche déductive a également permis d'objectiver des pratiques enseignantes en fonction de trois hypothèses issues du cadre théorique.

La prise en compte de la démarche mixte favorise en définitive la réunion du monde professionnel et du monde académique en les considérant tous deux dans l'interprétation des données. Cette façon de faire va dans la direction de notre objectif de cette recherche : réduire le décalage entre ces deux mondes par l'articulation des dimensions théoriques et pratiques.

Le deuxième apport méthodologique de notre recherche est celui de la mise en place de notre dispositif d'accompagnement qui a permis de faire le pont entre le terrain et la formation des enseignants. Nous nous sommes basé sur une démarche collaborative canadienne, en plein essor en Europe depuis peu, pour articuler la pratique et la théorie. Nous avons donc construit des connaissances scientifiques non pas *sur* mais *avec* les enseignants (Lieberman, 1986). C'est dans un souci d'amélioration de la formation des enseignants que nous avons choisi de collaborer avec des enseignants en formation. Sur la base de leur pratiques enseignantes en lien avec l'objet littéraire dans la PA, nous avons tenté d'appréhender leur signification de l'agir littéraire dans la PA. Si les travaux de la démarche collaborative mettent au centre la réflexion comme le pivot de la démarche lors de l'étape de *coopération*, nous avons ajouté à cela l'expérimentation accompagnée. En effet, la triangulation de la réflexion aux pratiques effectives observées nous a paru fondamentale pour attribuer plus de poids à la signification réflexive basée sur des pratiques effectivement réalisées et légitimées par notre présence. Nous pensons en effet que l'ajout et la valorisation de la prise en compte des pratiques effectives dans la démarche collaborative est un atout dans un dispositif d'accompagnement formatif. Cela permet non seulement du côté de la recherche de récolter des données précieuses sur les gestes professionnels des EE *in situ*, mais également du côté de la formation d'accompagner au plus près les EE en leur offrant un autre point de vue que leur PF ou visiteurs de stage. En outre notre triple posture de chercheur-formateur-enseignant a manifestement été bénéfique dans le développement professionnel des EE qui étaient en position de praticiens réflexifs. Le fait d'avoir endossé un rôle de mentor et a aucun moment d'évaluateur, a permis de créer un climat de confiance et d'apprentissage optimal nullement biaisé par une évaluation notée. Cela n'a bien sûr pas empêché le stress engendré par notre présence durant les observations, mais complètement normal

lorsqu'une personne vient observer le travail d'une autre. Le témoignage de Gesa lors du questionnaire final reflète bien l'apport formatif de notre dispositif que nous avions espéré lorsque nous en avons eu l'idée :

> Cet atelier te permet de réfléchir sur tes pratiques, individuellement et en compagnie de collègues sympa et ouverts d'esprit, de connaitre une autre façon d'enseigner le texte littéraire en classe d'allemand qui suscite réellement l'engagement des élèves et d'expérimenter avec les outils respectifs. C'est un forum dans lequel un échange véritable a lieu, dans lequel tu auras un retour plus critique et constructif que d'habitude et ainsi te permettra d'améliorer ton enseignement dans un temps record. (QfGe25.6.18, Q18)

La première limite méthodologique s'observe en lien direct avec le paradigme actionnel. En effet, nous avons montré dans le cadre théorique que ce dernier se déploie complètement au niveau macro-structurel de la séquence. Le déroulement de l'apprentissage basé sur les tâches est complexe et se situe non pas au niveau de la leçon mais de la séquence. Or, notre dispositif de récolte des données s'est basé au niveau de la leçon, empêchant une vision d'ensemble. Nous avons certes récolté des données nous permettant d'obtenir des traces en lien avec la construction de la séquence (tableaux de planification de séquences d'apprentissage, explication de la construction de la démarche didactique de la séquence lors des entretiens) mais cela n'a pas été systématique. Cette faiblesse s'explique en grande partie par une contrainte indépendante de notre volonté, le facteur temporel de la formation. La formation des EE du secondaire 2 ne dure en effet que deux semestres pour un total de 60 crédits ECTS. De plus, cette formation se déroule selon le modèle simultané théorie-formation complexifiant le temps de la formation. Il est donc difficile de proposer un tel dispositif d'accompagnement exigeant des EE un investissement conséquent. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous l'avons proposé à des volontaires. Enfin, nous expliquons également cette façon de procéder pour ne pas influencer les EE dans leurs pratiques. En concordance avec les pratiques actuelles de l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans les gymnases vaudois, nous ne voulions pas bouleverser les façons de faire et en imposer une autre, ce qui aurait biaisé les résultats. Cette limite méthodologique de la prise de données au niveau micro-structurel de la leçon nous a toutefois permis de confirmer certaines pratiques actuelles. En lien avec cette limite, notre proposition de démarche méthodologique de la PA s'appuie sur quatre caractéristiques : l'apprentissage littéraire est fondé sur des objectifs d'apprentissage, cohérent d'un point de vue de l'alignement curriculaire, progressif par rapport au déroulement de l'apprentissage et articule les

activités langagières dans une perspective intégrative. Si notre méthodologie a permis de prendre en compte la première et la dernière caractéristiques, la cohérence et la progression de cette démarche se situent au-delà de la leçon et requièrent des données sur le plan macro-structurel de la séquence.

Une deuxième limite méthodologique réside aussi dans la prise en compte uniquement de l'accompagnement individuel dans la récolte des données. L'analyse des pratiques enseignantes a certes permis de montrer l'importance de la signification de l'agir littéraire dans la PA dans notre interaction avec les participantes. Or, il aurait été intéressant de se pencher sur la co-construction de cette signification dans l'interaction entre les participantes pour montrer dans quelle mesure la dynamique de groupe favorise ou pas le développement de l'agir professionnel. En lien avec cette limite, l'analyse discursive des interactions permettrait d'appréhender comment la signification se construit dans le discours. Ainsi, la mise sous la loupe de l'analyse de contenu par une analyse discursive des catégories thématiques contribuerait à préciser la signification de l'agir littéraire dans la PA en tenant compte de la modalisation du contenu thématique.

Enfin, nous relevons une dernière limite. Les résultats ne prétendent pas à une quelconque représentativité. Ils sont en effet le reflet d'un petit groupe de quatre EE volontaires qui nous ont permis d'avoir accès à leurs pratiques enseignantes. En cela, ils ne sont pas généralisables mais significatifs d'un micro-contexte (Vinatier, 2013). Sur la base de ces résultats, nous avons pu dégager des tendances qui ont pu confirmer certaines pratiques actuelles mais surtout montrer comment le paradigme actionnel pouvait se mettre en œuvre en adéquation avec les instances politiques et les contraintes du terrain, tout en respectant la liberté de chaque EE. Si les résultats ne nous permettent pas de parler d'acculturation actionnelle de l'agir littéraire dans la PA, ils sont toutefois prometteurs pour les retombées au niveau de la formation et de la recherche. Nous développons cet aspect au chapitre suivant.

27 Perspectives et desiderata

Toute démarche collaborative se définit par une troisième phase consacrée à la *co-production* des résultats. Il s'agit de prendre en considération les retombées pour la pratique, du côté de la dimension de la formation, et des retombées pour le domaine scientifique, du côté de la dimension recherche.

Pour la dimension formation, nous avons tenté d'apporter une réponse à l'enseignant d'allemand, dont nous avons relaté le témoignage en introduction et qui pointait les lacunes didactiques relatives à l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire. Nous espérons avoir contribué à développer des outils théoriques pour susciter la motivation des apprenants à lire et à traiter les corpus littéraires dans une perspective plus ouverte que la PT. Les effets de cette dernière sur les apprenants sont effectivement partagés par beaucoup d'enseignants. Gesa résume bien cette attitude dans son mémoire professionnel de fin d'études à la HEP Vaud :

> En classe d'allemand, quand je travaille sur un texte littéraire d'une manière traditionnelle, je constate que très peu d'élèves, et souvent les mêmes, participent au cours. La majorité se contente d'écouter passivement et certains semblent attendre la fin du cours sans s'y intéresser. (Mémoire professionnel de Gesa, p. 20)

Dans son mémoire professionnel, Nina précise le traitement du corpus littéraire dans la PT en nuançant les effets de cette dernière dans un premier temps puis en tirer une conclusion alarmante sur ces effets :

> Enfin, j'ai pu constater que l'approche traditionnelle de la littérature avait *du bon* dans le fait qu'elle rassure les élèves et qu'elle est très transparente. C'est probablement pour ces raisons que les élèves ressentent tout de suite l'utilité d'une activité qui s'inscrit dans l'axe de l'approche traditionnelle. Mais, les activités de pure explication/compréhension de texte peuvent s'avérer vite très ennuyeuses et peuvent donc faire perdre de la motivation aux élèves. Par ailleurs, elles ne laissent pas ou très peu de place à une compréhension globale du texte et exigent souvent implicitement des élèves qu'ils comprennent le texte en détail. Ce dernier élément est un élément qui perturbe et inquiète beaucoup les élèves. C'est ainsi qu'en se voulant rassurante dans un premier temps, que l'approche traditionnelle peut devenir très inquiétante. (Mémoire professionnel de Nina, p. 24)

Pour remédier à cela, nous nous sommes penché sur le paradigme actionnel en adéquation avec la politique éducative suisse et européenne des langues étrangères. Les réflexions de Gesa dans son mémoire professionnel sont révélatrices d'une réponse encourageante vis-à-vis de la PA :

> Les deux périodes d'enseignement actionnel filmées montrent clairement que les élèves prennent du plaisir, s'amusent à effectuer les tâches, vont même au-delà de ce qui a été demandé en agrémentant leurs productions de détails créatifs, marques d'un soin particulier et d'une attache affective. Ils les présentent avec fierté et enthousiasme. Cet engagement affectif est non seulement perceptible sur la vidéo, mais également exprimé explicitement en réponse au questionnaire rendu à la fin de l'année. Une majorité des élèves confirme apprécier la diversité des activités, comme les mini-projets, tout comme la forme de travail en groupes. (Mémoire professionnel de Gesa, p. 21)

Quant à Paola et Sonia, elles relèvent dans leur mémoire professionnel, la dimension collaborative du travail des apprenants qui s'effectue dans la classe, considérée comme réel lieu social :

> Dans les tâches de la PA, le cadre de la classe est considéré comme une microsociété dans laquelle les futurs acteurs sociaux interagissent dans un apprentissage collectif. Ils sont au centre du processus d'apprentissage de la langue culture. L'implication des élèves dans les activités de la PA autour de la littérature est à relever. Ils nous ont également surpris par une mise au travail immédiate et leurs compétences de coopération et de collaboration. (Mémoire professionnel de Paola et Sonia, p. 27)

Nous espérons que ces réflexions issues d'une expérimentation dans le pays de Vaud puissent être le fruit d'inspiration méthodologique quant à l'agir littéraire dans les gymnases vaudois. S'il est vrai que nous avons orienté notre recherche vers les EE d'allemand du secondaire 2, nous osons espérer que les impacts vont aller au-delà et intéresser les EE de langues étrangères des gymnases vaudois dans un premier temps, puis les enseignants de langues étrangères souhaitant traiter de l'objet littéraire dans une perspective à l'air du temps.

Du côté de la recherche, ce travail devrait permettre un ancrage épistémologique dans ce champ en émergence de la didactique de la littérature dans le contexte vaudois. Nous espérons que la construction de la notion d'*agir littéraire* et l'élargissement de la compétence littéraire sur la base de la médiation des travaux des contextes francophones et germanophones puissent être le début d'un champ de recherche qui a encore beaucoup d'avenir dans le contexte des gymnases vaudois. En effet, et fort heureusement, l'objet littéraire n'a pas dit son dernier mot et a encore de belles années devant lui.

De plus, nous croyons fort que la démarche collaborative est une réponse favorable pour réduire le décalage que nous relevions dans l'introduction entre la théorie et la pratique. En effet, il nous parait indispensable dans une école professionnelle telle que la HEP Vaud de prendre en considération les enseignants et valoriser leurs savoirs et expériences pour que les retombées soient significatives autant pour le monde académique que pour le terrain. Si nous voulons que le champ de recherche de la didactique (de la littérature) des langues étrangères puisse s'articuler aux gymnases, et vice-versa, il faut impérativement instaurer un espace de dialogues où les compétences de chacun sont reconnues et où le savoir se co-constuit. En fin de compte, la didactique de la littérature s'appuie aussi sur la pratique pour nourrir ses réflexions. Quoi de mieux que de reconnaitre les acteurs, sans qui la recherche en didactique serait nulle ou n'aurait aucun effet sur le terrain ?

Rappelons que les résultats n'ont pas permis de mesurer le développement de la compétence littéraire dans sa phase de pré-tâche, c'est-à-dire au moment de la réception du corpus littéraire au moment de la lecture. Les leçons et les entretiens qui s'en sont suivis se sont en effet centrés sur la phase de réalisation de la tâche mettant ainsi en avant les activités langagières de production et l'interaction. Il serait donc intéressant de se pencher sur la construction du sens littéraire dans sa phase de *pré-tâche*. Pour cela, l'accent d'une démarche collaborative sur les composantes *Intentions de lecture* et *3 phases* seraient une porte d'entrée. En effet, considérer la réception du corpus littéraire selon différentes orientations de lecture permettraient de mettre l'accent sur les phases *avant* et *pendant* l'apprentissage littéraire et de comprendre comment les enseignants mettent en pratique l'agir littéraire dans la PA dans sa phase de pré-tâche.

L'examen de la pré-tâche permettrait également d'évaluer dans quelle mesure les apprenants participent à la *conception* (Puren, 2016b ; Surkamp et Nünning, 2014) de la tâche ou des projets dans l'étape de codétermination des pistes d'action. Cela amènerait à conduire des recherches dont le focus ne serait plus l'activité enseignante mais l'apprentissage effectif des apprenants.

Ajoutons que des caractéristiques de l'apprentissage littéraire, nous avons examiné celle de l'intégration des activités langagières et dans une moindre mesure celle des objectifs d'apprentissage par la composante *Compétences littéraires*. Il reste encore à en étudier deux autres ; d'une part, celle concernant la cohérence séquentielle allant de la définition à l'évaluation en passant par le déroulement de l'apprentissage littéraire ; d'autre part, celle portant plus spécifiquement sur la progression complète du déroulement de l'apprentissage : de la conception de la tâche ou

du projet en passant par sa pré-tâche puis sa tâche jusqu'à sa post-tâche. Les pratiques enseignantes en lien avec ces deux caractéristiques de l'agir littéraire nécessiteraient une démarche méthodologique basée non pas sur la leçon comme nous l'avons proposé, mais sur la séquence.

Enfin, en lien avec les limites théoriques évoquées ci-dessus, il est primordial de se préoccuper de la phase de l'évaluation pour être en cohérence curriculaire avec l'agir littéraire dans la PA visant à développer la compétence littéraire des apprenants. Souhaitons que le projet national visant à proposer un instrument d'évaluation de la compétence littéraire et langagières des examens de maturité suisses porte ses fruits et amorce les recherches sur l'évaluation de l'agir littéraire.

Pour conclure, nous espérons que les réflexions issues de la mise en pratique de l'agir littéraire dans la PA puissent inspirer les (futurs) enseignants vaudois d'allemand et de langues étrangères et leur permettre d'« ajouter des outils supplémentaires à [leur] râtelier d'artisan » (Puren, 2019b, p. 3). L'agir littéraire dans la PA a déjà conquis l'enseignant que nous sommes ; ne reste plus qu'à convaincre les autres enseignants que ce paradigme est intégrateur des autres et qu'il n'est pas question de tout effacer des pratiques existantes. À notre sens, l'agir littéraire dans la PA tel que nous l'avons développé représente une solution actuelle prometteuse pour réduire le scepticisme des enseignants de gymnase face au traitement de l'objet littéraire à l'ère des compétences (Elmiger, 2016) que nous relevions dans l'introduction. En effet, il nous semble, grâce à l'appui de nos résultats, que l'agir littéraire dans la PA a de l'avenir et surtout représente une solution pour développer la compétence littéraire des apprenants et de ce fait les impliquer dans l'activité lectorale. Enfin, l'agir littéraire plurméthodologique représente à nos yeux la manière actuelle la plus pragmatique pour répondre au verbe *comprendre* omniprésent dans les plans d'études (vaudois) et ainsi donner un sens au décloisonnement de l'apprentissage littéraire dans une perspective intégrative des activités langagières. Au bout du compte, l'agir littéraire dans la PA est une réponse en adéquation avec la politique éducative suisse et européenne de concrétiser l'objectif d'apprentissage *Mobiliser ses connaissances culturelles pour comprendre et expliquer un texte* (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2018c, p. 22) de l'école de maturité vaudoise.

Bibliographie

Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*. Grenoble : Canopé – CRDP, Grenoble.

Ait Amar Meziane, O. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, 9 : 143–153.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35 : 25–41.

Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *In* Paquay, L., éditeur : *Chapitre 1. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, pages 27–40. Bruxelles : De Boeck, Bruxelles, 3e éd. édition.

Altmayer, C. (2020). Vom "Kind der Praxis" zur wissenschaftlichen Disziplin? die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1) : 919–947.

Anadon, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28 (1) : 1–7.

Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R., éditeurs (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, New York.

Antidote (2017). Corpus. *In Antidote 9, dictionnaire des définitions, version 5.1 [logiciel]*. Montréal : druide informatique, Montréal.

Archives cantonales vaudoises (1938). Programme des cours de l'école supérieure et du gymnase de jeunes filles. Année scolaire 1938–1939 [Archives officielles. S32/3048].

Archives cantonales vaudoises (1952). Programme des cours de l'école supérieure et du gymnase de jeunes filles. Année scolaire 1952–1953 [Archives officielles. S32/3048].

Archives cantonales vaudoises (1956). Méthode d'enseignement de l'allemand [Archives officielles. S32/3048].

Archives cantonales vaudoises (1957a). L'enseignement des langues étrangères au Gymnase dans la future section de langues modernes [Archives officielles. S32/3048].

Archives cantonales vaudoises (1957b). Programme de la section de langues modernes [Archives officielles. S32/3048].

Archives cantonales vaudoises (1962). Programme des cours des gymnases cantonaux de Lausanne. Gymnase de la cité. Année scolaire 1962–1963 [Archives officielles. S32/3048].

Barbier, J.-M., éditeur (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, Paris.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Quadrige. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, Paris cedex 14, 2e éd. édition.

Baud-Wartmann, M. (2020). Maturité. *In Dictionnaire historique de la Suisse (DHS), version du 29.09.2020, traduit de l'allemand*. Bern.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Langues & didactique. Paris : Didier, Paris.

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : version intégrale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

Bednarz, N. (2009). Recherches collaboratives en enseignement des mathématiques : Une nouvelle entrée sur la conception d'activités en mathématiques à l'intersection de pratique en classe et recherche. *In Actes Du 61ème Colloque de La Commission Internationale Pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement Des Mathématiques (CIEAEM)*, pages 3–18. Canada : Quaderni di Ricerca in Didattica Metematica (suppl. n° 2), Canada.

Bednarz, N., éditeur (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan, Paris.

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1) : 171–184.

Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : Le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14 : 129–152.

Beillerot, J. (1991). La « recherche ». Essai d'analyse. *Recherche & Formation*, 9 : 17–31.

Bemporad, C. (2019). La littérature comme livre du monde, passé et à venir. Entretien avec Francine Cicurel. *Recherches et applications*, 65 : 20–30.

Bento, M. (2020). Orientations méthodologiques et théoriques d'une recherche collaborative sur le travail documentaire de professeures d'anglais langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17–2 : 1–13.

Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : Rapport à la réalité et dimension didactique. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 45 : 36–44.

Besse, H. (1985). *Méthodes et Pratiques Des Manuels de Langues*. Paris : Didier, Paris.

Besse, H. (1988). Sur une pragmatique de la lecture littéraire ou « … de la lecture qui est la communication au sein de la solitude ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° spécial Littérature et enseignement, la perspective du lecteur : 53–62.

Bielmann, D. (2016). *Gastspiel*. Zürich : WOA, Zürich.

Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. SRHE and Open University Press Imprint. Maidenhead: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead, 4e éd. édition.

Bimmel, P., Kast, B. et Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen: neu*. Numéro 18 de Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt, Berlin.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Malakoff Cedex : Armand Colin, Malakoff Cedex, 2e éd. édition.

Blanchet, P. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Etrangère de 3e année de Licences, 2004–2005.

Blanchet, P. et Chardenet, P., éditeurs (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Archives contemporaines, Paris, 2e éd. édition.

Bloom, B. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques [1956]*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Québec.

Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de Son Expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec.

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils.* Paris : Delagrave, Paris.

Bredella, L. (1989). Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik. *In* Candlin, C. N. et Edelhoff, C., éditeurs : *Verstehen Und Verständigung. Zum 60. Geburtstag von H.-E. Piepho*, pages 11–28. Bochum : Kamp.

Bredella, L. (2012). *Narratives Und Interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- Und Kooperationsfähigkeit*. Giessener Beiträge Zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag, Tübingen.

Bretegnier, A. (2014). Une réflexivité éthique comme « macro-compétence » professionnelle des enseignants/formateurs de langue(s) : vers une conception plus opérationnelle. *In* Causa, M., Galligani, S. et Vlad, M., éditeurs : *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, pages 273–290. Paris : Riveneuve éditions, Paris.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138 : 63–73.

Bucheton, D. (1995). *Écriture, Réécritures : Récits d'adolescents*. Exploration. Bern : P. Lang, Bern ; New York.

Bucheton, D. (2018). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, Paris.

Burdet, C. et Guillemin, S. (2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. *Plateforme forumlecture.ch*, 1 : 1–22.

Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. *In* Bredella, L. et Hallet, W., éditeurs : *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, numéro 2 de WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, pages 127–158. Trier : WVT, Wiss. Verl., Trier.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier, Paris.

Cabinet de la Ministre de l'Éducation (1997). Décret « Missions » du 24 juillet 1997 (mise à jour du 9 octobre 2018). http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401.

Causa, M. (2014). Autour de la notion de « savoirs enseignants » en didactique des langues. *In* Causa, M., Galligani, S. et Vlad, M., éditeurs : *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, pages 141–154. Paris : Riveneuve Editions, Paris.

Charles, J.-F. (2005). Les gymnases vaudois, une longue histoire, de nombreuses évolutions et de nouveaux défis à venir. *Les dossiers de DFJ informations*, 1 : 1–3.

Cicurel, F. (1988). Didactique des langues et linguistique : Propos sur une circularité. *Études de Linguistique Appliquée*, (72) : 15–23.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Collection F Série Autoformation. Vanves : Hachette, Vanves.

Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. *In* Blanchet, P. et Chardenet, P., éditeurs : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, pages 323–336. Paris : Archives contemporaines, Paris.

Cislaru, G., Claudel, C. et Vlad, M. (2017). Chapitre 13 : Traduction, transcription et illustration par des exemples en langues étrangères. *In L'écrit universitaire en pratique : applications et exercices autocorrectifs ; rédaction d'un mémoire, présentation Powerpoint*, Méthodes en sciences humaines, pages 155–160. Bruxelles : De Boeck, Louvain-la-Neuve, 3e éd. édition.

Clark, A. (1995). Boys into Modern Languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*, 7(3) : 315–326.

Clerc, A. et Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [en ligne]*, 27 (2).

Collie, J. et Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, Cambridge.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes Écoles Pédagogiques*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1995a). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1995b). *Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1998). *Les langues étrangères dans les examens de maturité gymnasiale et de maturité professionnelle. Modèles et exemples. Rapport d'experts [PDF]*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004a). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004b). *HARMOS. Finalités et conception du projet*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007a). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007b). *Coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire II*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2011). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2013). *Stratégie des langues pour le degré secondaire II. Stratégie de la CDIP du 24 octobre 2013 pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues étrangères dans le degré secondaire II formation générale (écoles de maturité et de culture générale)*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2018). *Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2018). *Règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (2019). *Evolution de la maturité gymnasiale ; suite du projet, phase II : discussion avec le chef du Département de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) et décision [PDF]*. [PDF] Bern : EDK/WBF.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (2019). *Évolution de la maturité gymnasiale : Un état des lieux. Rapport établi par le groupe de pilotage dans le cadre du mandat de la CDIP et du DEFR du 6 septembre 2018. Évolution de la maturité gymnasiale : mandat pour un état des lieux sur les textes de référence*. Bern : EDK/WBF.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2014). Plan d'études romand – Maturité professionnelle. Neuchâtel: CIIP.

Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (2013). Colloque de didactique disciplinaire de la COHEP : intérêt marqué pour une discussion sur l'état de la situation. [Communiqué destiné à la presse spécialisée].

Conseil de l'Europe, éditeur (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier / Division des politiques linguistiques, Paris.

Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5.

Conseil d'État du canton de Vaud (2016). *Règlement Des Gymnases*. Lausanne : État de Vaud.

Conseil fédéral suisse (2009). *Ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale (OMPF)*. Berne : Confédération suisse.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 45 : 15–24.

Cuq, J.-P. et Association de didactique du français langue étrangère, éditeurs (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, Paris.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 4e éd. édition.

Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Les représentations sociales. *In* Lo Monaco, G., Delouvée, S. et Rateau, P., éditeurs : *Les représentations sociales*, pages 85–102. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality around the World*. San Francisco: Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1ère éd. édition.

Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : Les risques d'une mystification. *Recherches*, 30 : 29–59.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159 : 139–189.

Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français : le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. *In* Daunay, B. et Dufays, J.-L., éditeurs : *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, pages 175–186. Bruxelles : De Boeck, Louvain-la-Neuve.

Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B., éditeurs (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Numéro 4 de Collection Recherches en didactique du français. Namur : Presses Universitaires de Namur, Namur.

De Beaudrap, A.-R., Raymonde, A., Duquesne, D. et Houssais, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement : Étude réalisée à l'IUFM des pays de La Loire auprès des PLC de lettres*. Nantes : Canopé – CRDP de Nantes.

De Croix, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Exploration. Série Recherches en sciences de l'éducation. Berne : P. Lang, Berne ; New York.

De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (2007). Section 2. L'évaluation. *In Guide du formateur*, Pédagogies en développement, pages 113–124. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 3e éd. édition.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors Série (3) : 28–43.

Decomps, C. (1992). La composition française aux examens. Études des sujets proposés au baccalauréat, au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études des lycées de jeunes filles de 1881 à 1925. *Histoire de l'éducation*, 54 : 97–134.

Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S. et Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette français langue étrangère, Paris.

Dehon, A. et Derobertmasure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées. Un cadre d'analyse. *Éducation & Formation*, 303 : 25–35.

Delanoy, W. (2002). *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Giessener Beiträge zur Fremd- sprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag, Tübingen.

Delmas, M.-C. (2001). Qu'est-ce que la littérature. *In* Poulain, M., éditeur : *Littérature contemporaine en bibliothèque*, Collection bibliothèques, pages 17–29. Paris : Éditions du cercle de la librairie.

Delouis, A. (2008). Le cadre européen commun de référence pour les langues : Compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes* : 19–31.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (2004). *L'École Vaudoise de 1803 à 2003 : Quelques Faits et Décisions Historiques*. Lausanne : État de Vaud.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (2017). Décision n° 159. Statut des praticiens formateurs (Prafos) dans les établissements partenaires de formation.

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, Service de la recherche en éducation et République et canton de Genève (2020). L'École de culture générale à Genève : une école singulière au cœur du secondaire II. Parcours et représentations.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignant-e-s expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Université de Laval, Québec.

Desgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2) : 371–393.

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche qualitative : Illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18 : 77–106.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche. *In* Anadón, M., éditeur : *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, pages 51–76. Canada : Les presses de l'Université de Laval, Canada.

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. *In* Anadón, M., éditeur : *La recherche participative : Multiples regards*, pages 89–121. Québec : Presses de l'Université du Québec, Québec.

Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2) : 245–258.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1) : 33–64.

Detrez, C., Cartier, M. et Baudelot, C. (1999). *Et pourtant ils lisent…* Paris : Édition du Seuil.

Diehr, B. et Surkamp, C. (2015). Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. *In* Hallet, W., Surkamp, C. et Krämer, U., éditeurs : *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*, pages 21–40. Seelze: Klett/Kallmeyer, Seelze, 1ère édition.

Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (2019). *Le bruit des pages*. Lausanne : État de Vaud.

Direction générale de l'enseignement post-obligatoire (2018a). *Plan d'études. École de Commerce*. Lausanne : État de Vaud.

Direction générale de l'enseignement post-obligatoire (2018b). *Plan d'études. École de culture générale*. Lausanne : État de Vaud.

Direction générale de l'enseignement post-obligatoire (2018c). *Plan d'études. École de Maturité*. Lausanne : État de Vaud.

Dobstadt, M. et Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 44 : 5–14.

Dolz, J. et Leutenegger, F. (2015). L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18 : 7–16.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Applied Linguistics in Action. Harlow: Longman, Harlow.

Dubet, F. (1994). *L'expérience sociologique*. Paris : La Découverte, Paris.

Dubs, R. (2016). Kompetenzen im täglichen Unterricht. *Gymnasium Helveticum*, 5 : 7–8.

Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19 : 5–16.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33 : 79–101.

Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, (149–150) : 227–248.

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux. [En ligne]*, 83.

Dufays, J.-L. (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? [Conférence du 17 mars 2016 portant sur la thématique : Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?].

Dufays, J.-L. (2017). Quel enseignement explicite de la lecture ? Comprendre, interpréter et apprécier les textes littéraires au primaire et au secondaire [Conférence du 5 octobre 2017 portant sur la thématique : La lecture, comment s'y apprennent-ils ?].

Dufays, J.-L. et Collés, L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : Les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. *In* Bemporad, C. et Jeanneret, T., éditeurs : *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, pages 53–67. Lausanne : Études de Lettres, Lausanne.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Bruxelles, 3e édition.

Dugal, J.-P. et Amade-Estot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche & Formation*, 46 : 97–116.

Dugal, J.-P. et Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : L'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149 : 37–47.

Dumortier, J.-L. (2009). « Formation littéraire et compétences », Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? *In Institut français de l'éducation [site internet]*. Lyon : INRP-IFE, Lyon.

Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Genève : Univ. de Genève, fac. de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

Durkheim, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Numéro 109 de Quadrige. Paris : Presses Univ. de France, Paris, 3e édition.

Dürrenmatt, F. (2014). *Der Richter und sein Henker: Kriminalroman*. Numéro 22535 de Diogenes-Taschenbuch. Zürich: Diogenes, Zürich.

Eberle, F. et Brüggenbrock, C. (2013). *L'éducation au gymnase*. Berne : CDIP.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula [1979]*. Figures. Paris : Grasset, Paris.

Ellis, R. (2009). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford Univ. Press, Oxford, 7e éd. édition.

Elmiger, D. (2016). Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande.

État de Vaud (1985). *Loi sur l'Enseignement Secondaire Supérieur (LESS)*. Lausanne : État de Vaud.

État de Vaud (2016). *Règlement sur les gymnases (RGY)*. Lausanne : État de Vaud.

État de Vaud (2019a). *100 000 Livres se sont ouverts pour une mobilisation publique en faveur de la lecture, de l'écriture et du Livre*. Lausanne : État de Vaud.

État de Vaud (2019b). *Croissance des effectifs de la HEP*. Lausanne : État de Vaud.

État de Vaud (2019c). *Maturité gymnasiale bilingue*. Lausanne : État de Vaud.

État de Vaud (2020). *Exposé des motifs et projet de décrets*. Lausanne : État de Vaud.

Extermann, B. (2017). *Histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande, 1725–1945*. Neuchâtel : Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, Neuchâtel.

Falardeau, É. (2002). La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature. *Pédagogie collégiale*, 16 (1) : 6–11.

Fassa, F. (2012). Être « prof de gymnase », c'est quoi ? Mandat du DFJC relatif à la profession de maître et maîtresse d'enseignement du post-obligatoire, UNIL, Lausanne.

Feld-Knapp, I. (1996). Literaturdidaktische Modelle für den Literaturunterricht. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, pages 141–159.

Fivaz, L. (2020). Was bedeutete « Literarische Texte verstehen » im Fremdsprachenunterricht und was kann und könnte es bedeuten? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 : 1471–1491.

Fournier, J.-M. et Veck, B. (1994). Le rôle de l'histoire littéraire au lycée. Quel sens donner au corpus scolaire ? *Enjeux*, 32 : 23–32.

Froidevaux, G. (2003). Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache. *Babylonia*, 3–4 : 81–86.

Froidevaux, G. (2012a). Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 2 : 25–30.

Froidevaux, G. (2012b). Standards, Kompetenzorientierung und Literatur im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme. *Gymnasium Helveticum*, 5 : 6–10.

Gagnon, R. et Balslev, K. (2012). La formation des enseignants d'un point de vue didactique : Bilan de deux décennies de « Repères ». *Repères*, 46 : 149–174.

Gagnon, R. et Dolz, J. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première : une étude de cas sur l'argumentation orale. *In* Hofstetter, R. et Schneuwly, B., éditeurs : *Savoirs en (trans)formation au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, pages 221–244. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE Interna tional, Paris.

Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Collection poétique. Paris : Éditions du Seuil, Paris.

GErard, F.-M. et Roegiers, X. (2009). Fiche 21. L'évaluation des acquis de l'élève. *In Des manuels scolaires pour apprendre*, volume 2e éd. de *Pédagogies en développement*, pages 279–292. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE International, Paris.

Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature americaine*. Montréal : XYZ, Montréal.

Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratique*. Paris : Colin, Paris.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France, Paris.

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, Paris.

Gravel, S. (2015). Enjeux méthodologiques d'une recherche sur la neutralité et l'impartialité des enseignants du programme québécois « Éthique et culture religieuse ». *Revue électronique réguler le religieux*.

Groeben, N. (1977). *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft: Paradigma, durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen*. Numéro Bd. 1 de Empirische Literaturwissenschaft. Kronberg im Taunus: Athenäum-Verlag, Kronberg/Ts.

Gruca, I. (1994). Place et fonctions du texte littéraire dans la méthodologie « traditionnelle » du F.L.E. : Histoire d'un couronnement. *Travaux de didactique du F.L.E.*, 32 : 15–27.

Gruca, I. (1995). Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle du F.L.E. : Histoire d'une désacralisation. *Travaux de didactique du F.L.E.*, 34 : 5–15.

Gruca, I. (2007). Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension. *In* Bemporad, C. et Jeanneret, T., éditeurs : *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, numéro 2007, 4 de Études de lettres, pages 207–223. Lausanne : Études de Lettres, Lausanne.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, San Francisco, Calif.

Guignon, S. et Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26 (2) : 19–38.

Haas, G. (2015). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines « anderen » Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Praxis Deutsch. Seelze: Klett/Kallmeyer, Seelze, 11e éd. édition.

Hafner, H. (2004). Zur Standarddebatte: Literaturinterpretation als Können. *Gymnasium Helveticum*, 5 : 41–45.

Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten; [Unterricht, Seminar, Workshop, Blended Learning, Selbstlernen]*. Uni-Wissen: Kernkompetenzen. Stuttgart: Klett-Lernen-und-Wissen, Stuttgart, 1e édition.

Hallet, W. (2009a). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten; [Unterricht, Seminar, Workshop, Blended Learning, Selbstlernen]*. Uni-Wissen: Kernkompetenzen. Klett-Lernen-und-Wissen, Stuttgart.

Hallet, W. (2009b). Romanlektüre und Kompetenzentwicklung: Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit. *In* Hallet, W. et Freitag-Hild, B., éditeurs : *Romandidaktik: theoretische Grundlagen, Methoden,*

Lektüreanregungen; [Handbuch], numéro 3 de WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, pages 73–88. Trier: WVT, Wiss. Verl. Trier, Trier.

Hallet, W. et Königs, F. G., éditeurs (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2e édition.

Hallet, W. et Krämer, U., éditeurs (2014). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, Seelze, 2e édition.

Hallet, W., Surkamp, C. et KrÄmer, U., éditeurs (2015). *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, Seelze, 1e édition.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue ; suivi de L'éducateur et l'action sensée*. Paris : ESF, Paris.

Hascoét, M. et Ghirinshuti, C. (2019). Enquête auprès des directions d'établissement. Rapport technique, Lausanne : HEP Vaud.

Haute école pédagogique Vaud (2018a). *Guide de l'étudiant Secondaire II 2018–2019 [PDF]*. Lausanne : HEP Vaud.

Haute école pédagogique Vaud (2018b). *Littérature(s) et langue(s) en classe : quelle circulation entre méthodologies de recherche et pratiques enseignants ? [Texte de cadrage des 19e Rencontres des chercheur-e-s en didactique de la littérature des 21–22–23 juin 2018 à Lausanne]*. Lausanne : HEP Vaud.

Haute école pédagogique Vaud (2019). *Filière enseignement secondaire II [PDF]*. Lausanne : HEP Vaud.

Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, 143 : 74–76.

Heymann, H. (2004). Besserer Unterricht durch Sicherung von « Standards » ? *Pädagogik*, 56 : 6–9.

Hodel, H.-P. (2008). Fremdsprachenzertifizierung auf Sekundarstufe II, unter Berücksichtigung der Literatur. *Gymnasium Helveticum*, 6 : 14–16.

Hodel, H.-P. (2017). *Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase. Guide pour les enseignants*. Bern : Schulverlag plus AG, Bern.

Hoffmann, S. (2010). Sozialformen. *In* Hallet, W. et Königs, F. G., éditeurs : *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, pages 64–167. Seelze: Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 1e édition.

Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIXe–XXe siècles. Le prototype d'une « fédération d'États enseignants » ? *Histoire de l'éducation*, 134 : 59–80.

Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœue des professions de l'enseignement et de la formation. *In* Schneuwly, B. et Hofstetter, R., éditeurs : *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, pages 7–40. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176 : 6–18.

Hutterli, S., Stotz, D. et Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Studienbuchreihe der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern. Zürich: Verl. Pestalozzianum, Zürich.

ICOR, G. (2013). *Convention ICOR*. Lyon : UMR 5191 ICAR (CNRS–Lyon 2–ENS de Lyon).

Ingarden, R. (1972). *Das Literarische Kunstwerk*. Berlin: Walter De Gruyter, Tübingen, 4e éd. édition.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique [1976]*. Sprimont : Pierre Mardaga, Sprimont.

Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. Numéro 636 de UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Literaturwissenschaft. Fink, München, 4. édition.

Jackiewicz, A. (2014). Études sur l'évaluation axiologique : présentation. *Langue française*, 184 (4) : 5–16.

Jauss, H. R. (2007). *Pour une esthétique de la réception [1978]*. Numéro 169 de Collection Tel. Paris : Gallimard, Paris.

Jorro, A., De Ketele, J.-M. et Merhan, F., éditeurs (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.

Kaminer, W. (2004). *Russendisko*. Numéro 54175 de Goldmann Manhattan. München: Goldmann, München, taschenbuchausg., 24e édition.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., éditeurs (2011). *Méthodes de recherche en éducation : étapes et approches*. Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique, Canada, 3e édition.

Kast, B. (1984). *Literatur im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe-Institut, München.

Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 11 : 4–13.

Kästner, E. (2014). *Emil und die Detektive*. Stuttgart: Klett Sprachen, Copenhagen.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, (56) : 10–13.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. et Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin.

Koppensteiner, J. (2002). Literatur im DaF-Unterricht. Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*, 6 : 41–55.

Kreil Magnin, R. (2018). *L'enseignement de l'allemand en Suisse romande. Représentations d'enseignants d'allemand dans un établissement du secondaire II. [mémoire professionnel]*. Lausanne : HEP Vaud, Lausanne.

Krumm, H.-J. (2001). Die sprachlichen Fertigkeiiten: isoliert – kombiniert – intergriert. *Fremdsprache Deutsch*, 24 : 5–12.

Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. et Riemer, C., éditeurs (2010). *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Numéro 35.1/35.2 de Handbooks of Linguistics and Communication Science. Berlin: De Gruyter Mouton, Berlin; New York.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145 : 71–73.

Larousse, D. L. (2020). Causerie. *In Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Paris, Larousse édition.

Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144 (4) : 393–406.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris : Éditions d'Organisation, Paris, 2e éd. édition.

Lescure, R. (2010). Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites [Colloque international 28–30 octobre 2010 Sofia]. *In Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, pages 208–220, Sofia.

Lessard-HEbert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La Recherche Qualitative : Fondements et Pratiques*. Méthodes En Sciences Humaines. Bruxelles: De Boeck université, Bruxelles.

Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on… *Educationnal Leadership*, 43 (5) : 29–32.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage, Newbury Park, Calif.

Lions, M.-L. et Liria, P., éditeurs (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Éditions maison des langues. Barcelone : Difusión, Barcelone, 1e édition.

Losego, P. (2016). *Un laboratoire pour l'alternance*. Lausanne : HEP Vaud UER AGIRS.

Maurer, B. et Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des archives contemporaines, France.

Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2).

Mekhnache, M. (2010). Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire. *Synergies Algérie*, 9 : 121–132.

Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen, Berlin, 11e édition.

Mokh, H. (2014). *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères – l'exemple de la langue arabe*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes.

Morel, A.-S. (2012). Littérature et français langue étrangère : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *In Actes Du Colloque Des 25-26 Mai 2011 Organisé à l'Université de Franche-Comté Dans Le Cadre de La IIe Rencontre Internationale Des Centres Universitaires de Langues, Forum Mondial HERACLES, N° 9*, pages 141–148. Paris : Synergies monde.

Morel, A.-S. (2014). Des rôles de l'enseignant en classe de littérature et FLE. *In Actes Du Colloque International ADCUEFE – Campus FLE, Dijon, 27–28 Mai 2011: L'Enseignant Au Sein Du Dispositif d'enseignement/Apprentissage de La Langue Étrangère*, pages 123–133. Dijon : Presses Universitaires de Bourgogne, Dijon.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2) : 35–49.

Morrissette, J., Pagoni, M. et Pépin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6 (1–2) : 1–7.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1) : 110–138.

Nieweler, A. (2019). *Fremdsprachen unterrichten: ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.

Noverraz, D. (2008). *La Formation Des Maîtres Dans Le Canton de Vaud : Du XVIe Siècle Au XXIe Siècle*. Collection Archives Vivantes. Yens-sur-Morges : Cabédita, Yens-sur-Morges.

Noverraz, D. (2017). Formation des enseignants d'allemand au secondaire 2. Interview réalisé à Lausanne le 2 septembre 2017.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge [England] ; New York.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press, Cambridge, UK; New York, NY, USA.

Nünning, A. et Surkamp, C. (2016). *Englische Literatur unterrichten. 1: Grundlagen und Methoden*. Klett-Kallmeyer, Seelze, aufl édition.

Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat, Université du Québec et Université de Toulouse II.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 – L'analyse thématique. *In L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, U, pages 231–314. Paris : Armand Colin, Paris.

Pasquini, R. (2008). Pourquoi former à planifier des leçons, alors que les enseignants n'y ont que peu recours ? *Éducateur*, 13 : 35–37.

Pasquini, R. (2018). *Le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi pour étudier des pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire : enjeux conceptuels et pragmatiques*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève.

Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Numéro 14 de Pratiques & enjeux pédagogiques. Issy-les-Moulineaux : ESF, Issy-les-Moulineaux.

Perrenoud, P. (2003). Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?

Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? *In* Lessard, C., éditeur : *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?*, Perspectives en éducation et formation, pages 139–157. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Perrenoud, P., Paquay, L. et Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université, Bruxelles.

Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue Pratiques. *Pratiques*, 161–162.

Picard, M. (1986). *La Lecture Comme Jeu : Essai Sur La Littérature*. Collection « Critique ». Paris : Éditions de Minuit, Paris.

Plate-forme gymnase (2008). *La situation du gymnase en 2008 (rapport PGYM). Rapport et recommandations à l'intention du Comité de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. Berne : Secrétariat général CDIP.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette : Hachette éducation, Paris.

Porcher, L. (2008). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Ressources formation Enjeux du système éducatif. Paris : Hachette, Paris, 10e édition.

Portmann-Tselikas, P. (2001). Aufgaben statt Fragen. *Fremdsprache Deutsch*, 24:13–18.

Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. *In* Bednarz, N., éditeur : *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*, pages 327–349. Paris : L'Harmattan, Paris.

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/.

Puren, C. (1989). Méthode interrogative et commentaire de textes : de la perspective à la prospective. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1989c/.

Puren, C. (1990). Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990b/.

Puren, C. (1993). Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1993a/.

Puren, C. (1994). La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.

Puren, C. (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1995b/.

Puren, C. (1999). Formation des enseignants : l'enjeu de la diversification méthodologique. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999b/.

Puren, C. (2000). Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langues. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 2 : 46–49.

Puren, C. (2001). De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches. *In Actes des « Journées angevine » sur la didactique de l'espagnol (1)*, Ressources n° 4, pages 31–34. Angers : IUFM des Pays de la Loire, Angers.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/.

Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Étude de Linguistique Appliquée*, 129 (1) : 121–126.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1 : 10–26.

Puren, C. (2005). Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2005a/.

Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347 : 37–40.

Puren, C. (2006b). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/.

Puren, C. (2007). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d/.

Puren, C. (2009a). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.

Puren, C. (2009b). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/.

Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e.

Puren, C. (2012a). Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : Perspective

historique et situation actuelle. https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/.

Puren, C. (2012b). Perspective actionnelle et formation des enseignants : Pour en finir avec le CECR. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/.

Puren, C. (2012c). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/.

Puren, C. (2012d). Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : Du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/.

Puren, C. (2014a). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.

Puren, C. (2014b). La compétence culturelle et ses composantes. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/.

Puren, C. (2014c). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio*, 7 (2e série) : 21–38.

Puren, C. (2014d). Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures. https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014g/.

Puren, C. (2015a). La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/.

Puren, C. (2015b). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : Des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. *In* Vigneron, D., Vandewoude, D. et Pineira-Tresmontant, C., éditeurs : *L'enseignement-Apprentissage des Langues Étrangères à l'heure du CECRL : Enjeux, Motivation, Implication*, pages 13–34. Arras : Artois Presses Université, Arras (France).

Puren, C. (2016a). Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures. https://christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026.

Puren, C. (2016b). Intersections entre agir d'apprentissage et agir d'usage. https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/02

Puren, C. (2016c). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles [2011]. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.

Puren, C. (2016d). Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Perspective historique et situation actuelle. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f/.

Puren, C. (2017). Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/.

Puren, C. (2018a). La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires en didactique scolaire des langues-cultures.

Puren, C. (2018b). Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches. https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041.

Puren, C. (2019a). Le champ sémantique de l'« agir » en didactique des langues-cultures. Version modifiée et augmentée en septembre 2016. https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.

Puren, C. (2019b). Les sept lois « scientifiques » de la didactique des langues-cultures. https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/078/.

Puren, C. (2020a). Évolution historique des configurations didactiques. https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/0

Puren, C. (2020b). Les oppositions méthodologiques fondamentales. https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/00

Raith, T. (2011). *Kompetenzen Für Aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten: Eine Qualitative Untersuchung Zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Giessener Beiträge Zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag, Tübingen.

Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. *Enjeux*, 43/44 : 191–203.

Rhyn, L. (2020). Es braucht keine Revolution – aber eine Reform. *NZZ*, page 8.

Richard, S. (2004). Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004. *In Actes du 9e Colloque de l'AIRDF, 26 au 28 août*, pages 1–16. Québec, Québec.

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26 (1) : 181–207.

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23 (5) : 5–10.

Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Proximités. Didactique. Fernelmont : E.M.E, Fernelmont.

Riportella, L. (2006). *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Lyon : INRP, Lyon.

Rix, G. (2002). De l'autoconfrontation à la perspective subjective. Les rétroactions vidéo : Persepctive d'évolution. *Expliciter*, 46 : 23–34.

Romainville, M. (2001). Les implications didactiques de l'approche par compétences. *Enjeux*, 51 : 199–223.

Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, C., Leroy, A., Rey, B. et Wolfs, J. (1998). Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, pages 21–27.

Ropé, F. (1990). *Enseigner le français : Didactique de la langue maternelle*. Collection « Savoir et Formation ». Paris : Éditions universitaires, Paris.

Rössler, A. (2010). Literarische Kompetenz. *In* Meissner, F.-J. et Tesch, B., éditeurs : *Spanisch Kompetenzorientiert Unterrichten*, pages 131–136. Seelze: Klett-Kallmeyer, Seelze.

Rouiller, V. et Darme, A. (2018). L'enseignement du français langue maternelle et de l'allemand langue étrangère en Suisse romande : deux langues nationales à la croisée de finalités plurielles (1830–1914). *Histoire de l'éducation*, 149 (1) : 21–44.

Rouxel, A., Colloque Sujets Lecteurs et Enseignement de la Littérature et 2, U. R., éditeurs (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature ; actes du Colloque Sujets Lecteurs et Enseignement de la Littérature ; les 29, 30 et 31 janvier 2004*. Collection Didact français. Rennes : PUR, Rennes.

Rouxel, A. et Langlade, G., éditeurs (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sartre, J.-P. (1947). *Qu'est-ce que la littérature ?* Numéro 58 de Collection Idées. Paris : Gallimard, Paris.

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20 : 99–123.

Savoie Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. *In* Anadon, M. et L'Hostie, M., éditeurs : *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, pages 15–49. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.

Schertenleib, G.-A., Giglio, M. et Boechat-Heer, S. (2012). Réflexions sur trois approches méthodologiques impliquant une posture de formateur chercheur. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14 : 103–114.

Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation & didactique*, 8 : 13–22.

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? : Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188 (1) : 29–38.

Schneuwly, B. (2019). La didactique des disciplines : élaboration de concepts, recherches dans les classes et analyses historiques.

Schneuwly, B., Cordeiro, G. S. et Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14 (1) : 77–93.

Schneuwly, B., Dolz, J. et Aeby Daghé, S., éditeurs (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignement sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Paidaia. Rennes : Presses Univ. de Rennes, Rennes.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, New York.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. The Jossey-Bass Higher Education Series. San Francisco: Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1e édition.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éd. Logiques, Montréal.

Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éditions Logiques, Montréal.

Schramm, K. (2010). Sozialformen. *In* Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. et Riemer, C., éditeurs : *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, numéro 35.1/35.2 de Handbooks of linguistics and communication science, pages 1182–1187. Berlin: De Gruyter Mouton, Berlin; New York.

Secétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (2011). *Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'employée de commerce / employé de commerce avec Certiflcat Fédéral de Capacité (CFC).* Berne : Confédération Suisse.

Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (2012). *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle*. Berne : Confédération Suisse.

Séoud, A. (4 et 5 juin 2009). L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture. *In* Tabaki-Iona, F., Proscolli, A. et Forakis, K., éditeurs : *Actes du colloque internationnal des 4 et 5 juin 2009 à Athènes. L'enseignement de la littérature en classe de FLE*. Athènes : Université d'Athènes, Athènes.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.

Simons, G. (2012). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères. *Travail et Apprentissages*, 9 : 120–141.

Spinner, K. H. (1987). Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – fuer produktive Verfahren. *Diskussion Deutsch*, 98 : 601–611.

Spinner, K. H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. *In* Spinner, K. H., éditeur : *Neue Wege im Literaturunterricht: Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen*, Perspektiven, pages 33–41. Hannover: Schroedel, Hannover.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200 : 6–16.

Stocker, E. (2011). Regard rétrospectif sur le gymnase vaudois. Rapport technique Rapport, Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Lausanne.

Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Numéro 8184 de UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Germanistik. München: Fink, München.

Studer, T. (2015). Aufgabenorientiertes Sprachlernen und -lernen: Konzeptuelle Grundlagen und aktuelle forschungstendenzen. *In* Drumbl, H.

et Hornung, A., éditeurs : *IDT 2013, Bd. 1, Hauptvorträge* . Bozen-Bolzano: University Press, Bozen-Bolzano, University press édition.

Surkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *In* Hallet, W. et Nünning, A., éditeurs : *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, numéro 1 de WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, pages 89–106. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier, Trier.

Surkamp, C. (2014). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *In* Hallet, W. et Krämer, U., éditeurs : *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*, pages 77–90. Seelze: Klett, Kallmeyer, Seelze, 2e édition.

Surkamp, C. et Nünning, A. (2014). *Englische Literatur unterrichten. 2: Unterrichtsmodelle und Materialien*. Seelze: Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2e édition.

Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation, Montréal.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19 (1) : 9–38.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press, New York.

Thonhauser, I. (2012). Die Aufgaben- und Handlungsorientierung und der gymnasiale Fremdsprachenunterricht. *Gymnasium Helveticum*, 2 : 14–15.

Thonhauser, I. (2015). Zur Ausbildung von Lehrer/innen im Fach Deutsch-als-Fremdsprache. Das Beispiel der Westschweiz im Kontext der aktuellen Diskussion. *In* Clalüna, M. et Etterich, B., éditeurs : *Akten der fünften Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*, pages 53–62. Stallikon: Suisse: Käser, Stallikon.

Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3) : 467–502.

Ünal, D. Ç. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Université de Lausanne (2019). La section d'allemand. Présentation et cursus. http://unil.ch/all/home/menuinst/la-section-dallemand.html.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, Paris ; Bruxelles.

Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. *In Alternances en formation*, Raisons éducatives, pages 7–45. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.

Vanhulst, G., Petitpierre, C. et Macherel, L. (2017). *Plan d'intentions 2017–2022*. Lausanne : Haute école pédagogique Vaud, swissuniversities.

Vinatier, I. (2013). Recherches collaboratives. *In Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Hors collection, pages 249–252. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1) : 137–170.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *In* Weinert, F. E., éditeur : *Leistungsmessungen in Schulen*, Pädagogik, pages 17–31. Weinheim Basel: Beltz Verlag, Weinheim Basel.

Werner, S. (2006). *Tor ohne Grenzen*. Genua: Cideb, Genua.

White, A. (1995). *Managing for Performance: How to get the best out of yourself and your team*. Baisy-Thy: White & MacLean Publishing.

Wicke, R. E. (2012). *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*. München: Iudicium, München.

Willis, D. et Willis, J. (2011). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford Univ. Press, Oxford, 5e impression édition.

Willis, J. (2005). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers. Harlow: Longman, Harlow, 9e impression édition.

Wokusch, S. (2015). *Concept de formation à l'enseignement des langues et cultures étrangères [Document non publié]*.

Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. Thèse de doctorat, Universitié du Maine.

Ziebell, B. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin/München: Langenscheidt.

Zimmerli, W. C. (2009). *Une éducation pour la Suisse du futur : exigences posées au système éducatif suisse en 2030 : traduction provisoire 31.8.09*. Berne : Académies suisses des sciences, Bern.

Table des figures

Liste des tableaux

Appendix

A Synthèse des événements du dispositif d'accompagnement

Événements du dispositif d'accompagnement (individuel = blanc, collectif = gris)

Date + événement	Brève description
APDA11.16	Appel à participation au dispositif d'accompagnement durant le séminaire de didactique
QIGeNiSoPa1-2.17	Questionnaire initial sur les représentations et pratiques déclarées des participantes de l'enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire
1AR15.2.17	Introduction : fonctionnement + Input perspective actionnelle
1AR20.2.17	Introduction : fonctionnement + Input perspective actionnelle (session rattrapage)
1FiSa10.3.17	Objectif de la leçon : Eine Szene spielen
1FiGe13.3.17	Objectif de la leçon : Un puzzle sur la structure du pari entre 2 personnages 2 Préparation à un test
1FiNi22.3.17	Objectif de la leçon : Dialog: sich in einer (sic.) Figur eines Buchs hineinversetzen können
2AR22.3.17	**Présentation So** (Objectif 1 de la leçon : présentation mutuelle des réponses des questions comme devoir, objectif 2 de la leçon : rédaction de la suite d'un chapitre) **PV Pa :** - **Lier niveau de compréhension demandé à la production, didactisation de la tâche de production, donner une tâche de lecture, travail de groupe, énoncer l'objectif en début de cours, recontextualiser la lecture dans la phase de préparation.** - **Formulation des questions : impératif ou infinitif + questions ouvertes, soutien à la lecture : annoter, code couleurs, faire des hypothèses pour préparer à la lecture, soutien à la lecture (par des activités à faire à domicile), focus sur le sens lors de discussion, dimension personnelle, différencier opinions des A de ce que dit le texte, ne pas faire lire à haute voix, passer par le français pour la métacognition, donner des points bonus pour motiver les A à parler lors des travaux de groupe**
1EnNi28.3.17	
1EnGe29.3.17	

Date + événement	Brève description
1FiPa31.3.17	Objectif de la leçon : Rédiger la suite hypothétique d'un chapitre sous forme d'article (sportif) pour un journal d'école
1EnSo31.3.17	
3AR5.4.17	**Présentation Pa** (Objectif de la leçon : présenter oralement des mini-dialogues sur la base de la lecture) **PV So** - **Didactisation de la tâche de production (timing des activités, soutien pour la PO par des mots-clés ou phrases), tâche d'écoute à simplifier**

B Tableau de planification des leçons filmées



Unité d'enseignement et de recherche
Didactique des langues et cultures

Objectif général de la période : ____________________

Phases : *Dénomination*	**Objectifs spécifiques :** *Formulation complète*	**Activités et supports :** *Brèves descriptions*	**Formes de travail :** *Dénomination*	**Consignes complètes :** *Formulations précises données aux élèves*	**Temps** *Durée des activités*

C Questionnaires

C.1 Questionnaire initial

C.1.1 Questionnaire vierge

L'enseignement du texte littéraire de langue allemande au secondaire 2

Ce questionnaire fait partie d'une recherche doctorale concernant l'enseignement du texte littéraire des future·s enseignant·e·s d'allemand du secondaire 2 en formation à la HEP Vaud. Plus précisément, il a pour objectif de déterminer les conceptions de l'enseignement du texte littéraire des future·s enseignant·e·s et de comprendre leurs pratiques.

La structure de ce questionnaire est la suivante :

I. Généralités
II. Conceptions et pratiques de l'enseignement de la littérature

L'estimation du temps de réponse est de 30 minutes.

Je vous serais reconnaissant de répondre à toutes les questions ouvertes aussi précisément que possible. Aussi, la participation de chacun·e m'est précieuse pour essayer de mettre en place un dispositif d'accompagnement aussi utile qu'efficace que possible, afin d'optimiser votre formation ainsi que celle de vos successeur·e·s.

Les données seront uniquement utilisées dans le cadre de ma recherche doctorale et seront toutes traitées de manière confidentielle et rendues anonymes.

D'avance un grand merci pour votre participation qui me sera d'une grande aide !

*Obligatoire

1. **Adresse e-mail** *

____

1. Généralités

2. **1.1 Quelle est votre langue première ?** *

____

3. **1.2 Si l'allemand n'est pas votre langue première : merci de préciser ici votre rapport à l'allemand et de décrire brièvement les conditions de son apprentissage.**

____
____
____
____
____
____

4. **1.3 Quelle est votre expérience de l'enseignement de l'allemand sans compter cette année de stage ?** *

Une seule réponse possible par ligne.

	Aucune	De 0 à 1 an	Plus de 1 à 2 ans	Plus de 2 à 5 ans	Plus de 5 ans
Ecoles du secondaire I de la Romandie.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ecoles du secondaire I hors de la Romandie.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Gymnases de la Romandie.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Gymnases hors de la Romandie.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ecoles professionnelles de la Romandie.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ecoles professionnelles hors de la Romandie.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Universités de la Romandie.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Universités hors de la Romandie.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

5. **1.4 Vous pouvez préciser ici la fonction (remplaçant·e, enseignant·e régulière/régulier, etc.) que vous avez exercée ainsi que le lieu si cette expérience n'a pas eu lieu en Romandie.**

____

____

____

____

____

6. **1.4 Quelle est votre fonction dans votre établissement par rapport à l'enseignement de l'allemand ?** *

Une seule réponse possible.

- Stagiaire A
- Stagiaire B
- Autre : _______________

7. **1.5 Dans quel type d'établissement effectuez-vous votre stage ?** *

Une seule réponse possible.

- Un gymnase
- Une école professionnelle

2. Conceptions de l'enseignement du texte littéraire

Les questions dans cette partie sont formulées de telle façon que vous puissiez tout·e·s y répondre, en fonction de vos pratiques actuelles ou futures.

8. **2.1 A quelle fréquence travaill(er)ez-vous avec des textes littéraires en classe ?** *

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais	1 à 4 fois dans l'année	1 à 2 fois par mois	1 fois par semaine	Plus d'une fois par semaine
Au gymnase	☐	☐	☐	☐	☐
Dans une école professionnelle	☐	☐	☐	☐	☐

9. **2.2 Quels sont/seront vos rôles en tant qu'enseignant·e dans votre travail avec des textes littéraires ?** *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Favoriser une attitude positive des élèves vis-à-vis de la lecture des textes.
- ☐ Organiser son enseignement en tenant compte des objectifs, activités de réception et de compréhension variées, intérêts des élèves et évaluations (formative et sommative) avant de commencer le travail en classe.
- ☐ Transmettre des savoirs.
- ☐ Former les élèves en leur présentant (par oral ou par écrit) ses propres analyses et interprétations de texte et/ou celle de la littérature secondaire.
- ☐ Evaluer son travail ainsi que celui des élèves avant, pendant et après chaque séquence d'enseignement.
- ☐ Favoriser le guidage collectif pour ne pas faire de différences entre les élèves.
- ☐ Donner aux élèves les clés d'analyse et d'interprétation textuelles.
- ☐ Favoriser le coaching individualisé.
- ☐ Autre : ______________________

10. **2.3 Quels sont/seront les rôles des élèves dans votre enseignement du texte littéraire selon vous ?** *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Elles/ils développent un savoir culturel.
- [ ] Elles/ils lisent pour réaliser une intention (par exemple élaborer un projet autour d'activités journalistiques).
- [ ] Elles/ils reproduisent un modèle d'analyse et d'interprétation fourni par l'enseignant·e.
- [ ] Elles/ils participent à l'organisation de l'enseignement.
- [ ] Elles/ils développent leur sens créatif (par exemple en réalisant une séquence filmée d'un chapitre de roman).
- [ ] Elles/ils bénéficient d'une marge de liberté dans leur activité de lecture (par exemple en négociant les délais de lecture d'un roman).
- [ ] Elles/ils analysent un texte en profondeur pour accéder à son sens.
- [ ] Autre : ______________________

11. **2.4 Quelles sont/seront vos critères de sélection des textes littéraires pour votre travail en classe ?** *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Texte canonique faisant partie de la littérature classique
- [ ] Texte faisant partie de la littérature de jeunesse
- [ ] Texte contemporain qui a reçu des réactions positives par la critique littéraire
- [ ] Thème·s actuel·s
- [ ] Thème·s représentatif·s de la culture et littérature des pays germanophones
- [ ] Thème·s en relation avec avec le quotidien des élèves
- [ ] Potentiel d'empathie (par exemple pour des personnages du même âge que les élèves, une situation similaire à leur quotidien)
- [ ] Envies des élèves
- [ ] Conseils des collègues
- [ ] Variation des genres textuels
- [ ] Difficulté linguistique du texte
- [ ] Lien avec les intérêts de l'enseignant·e
- [ ] Connaissances préalables des élèves (culturelles, contextuelles, générales...)
- [ ] Autre : ______________________

12. **2.5 Quels sont/seront les objectifs que les élèves doivent atteindre lors de votre enseignement du texte littéraire ?** *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Formuler et communiquer des résultats d'analyse et d'interprétations.
- [ ] Développer la sensibilité pour les caractéristiques esthétiques d'un texte (par exemple définir ce que la formulation d'un vers d'un poème produit comme effet sur les élèves).
- [ ] Utiliser des stratégies et techniques de lecture.
- [ ] Mettre en oeuvre ses connaissances linguistiques de l'allemand pour comprendre un texte.
- [ ] Expliquer leur lien émotionnel avec le sens texte (par exemple exprimer ce qu'un événement produit sur les élèves).
- [ ] Identifier, analyser et interpréter les informations explicites et implicites d'un texte.
- [ ] Développer leur sensibilité pour les personnages et les autres points de vue (par exemple s''identifier à un personnage).
- [ ] Impliquer et mobiliser les élèves sur le texte littéraire (par exemple les élèves rédigent des questions sur le texte).
- [ ] Etablir des liens entre le texte et leur quotidien.
- [ ] Développer leur pouvoir d'imagination et d'association par rapport au contenu du texte (par exemple décrire une situation exposée par le narrateur du point de vue d'un personnage secondaire).
- [ ] Développer leurs compétences interculturelles pour comprendre et expliquer un texte.
- [ ] Reconnaître, nommer et interpréter les caractéristiques esthétiques d'un texte.
- [ ] Formuler et communiquer des réactions (par exemple argumentatives, critiques, émotionnelles) par rapport à un texte.
- [ ] Comprendre certains aspects historiques, sociales, culturelles du contexte du texte littéraire pour pouvoir accéder à son sens.
- [ ] Evaluer de façon critique un texte.
- [ ] Impliquer les élèves dans des activités renvoyant à la société extérieure à la classe (par exemple rédaction de quatrièmes de couverture, réalisation de revue de presse, ou organisation de débats publics).
- [ ] Autre : ____________________

13. **2.6 A quelle fréquence demand(er)ez-vous à vos élèves les types de compréhension de lecture suivants ?** *

Une seule réponse possible par ligne.

	Souvent	De temps en temps	Rarement	Jamais
Comprendre un texte globalement: compréhension qui a pour but de se faire une impression générale. Par exemple, identifier les personnages, reconnaître le thème d'un passage.	⬭	⬭	⬭	⬭
Comprendre un texte de façon sélective : compréhension d'une ou de plusieurs informations spécifiques. Par exemple, lister les actions d'un per sonnage).	⬭	⬭	⬭	⬭
Comprendre un texte de façon détaillée : compréhension approfondie, minutieuse du texte. Par exemple, analyser les réactions de personnages en les comparant.	⬭	⬭	⬭	⬭
Comprendre l'implicite d'un texte: compréhension des informations qui ne sont pas formellement indiquées dans le texte mais qui peuvent être inférées par le contexte et/ou les connaissances des élèves. Par exemple, déduire un lieu à partir d'une description qui ne le mentionne pas mais qui le présente par des indices.	⬭	⬭	⬭	⬭

14. **2.7 Quelle·s activité·s propos(er)ez-vous lors de votre enseignement du texte littéraire?** *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] L'enseignant· formule (par oral ou par écrit) des questions sur le contenu et la forme du texte et les élèves y répondent.
- [ ] L'enseignant·e distribue aux élèves une liste de vocabulaire concernant le contenu du texte qui permettra de les aider durant la lecture.
- [ ] Les élèves rédigent une analyse de texte selon un canevas distribué par l'enseignant·e.
- [ ] L'enseignant·e explique aux élèves une difficulté linguistique (par exemple le sens d'un mot dans un certain contexte).
- [ ] Les élèves interviewent l'auteur·e du texte lu.
- [ ] L'enseignant·e réactive les connaissances langagières, culturelles, contextuelles et/ou thématiques des élèves avant la lecture du texte en faisant une mise en commun.
- [ ] Les élèves réécrivent un événement d'un chapitre lu en changeant de perspective.
- [ ] Les élèves font une recherche d'informations sur l'auteur, le texte, et/ou le contexte historique, social, culturel avant de lire le texte.
- [ ] L'enseignant·e distribue le texte, demande à un ou plusieurs élèves de lire le début (premières phrases, premiers paragraphes, premières pages) en classe puis l'enseignant·e commente le passage lu.
- [ ] Les élèves produisent un glossaire contenant des mots rencontrés fréquemment durant leur lecture en relation avec les thèmes.
- [ ] Les élèves reçoivent le résumé d'un chapitre qu'ils ont lu et rectifie les informations erronées.
- [ ] L'enseignant·e explique une structure grammaticale en prenant appui sur le texte.
- [ ] Autre : ____________________

15. **2.8 Si vous propos(er)ez dans votre enseignement du texte littéraire d'autres activités qui ne sont pas mentionnées ci-dessus (question 2.7), quelles sont/seront-elles ?**

____
____
____
____
____

16. **2.9 Quelle·s forme·s de travail utilis(er)ez-vous lors d'une séance typique d'enseignement du texte littéraire ?** *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Explication frontale de l'enseignant·e
- ☐ Travail individuel
- ☐ Travail par deux
- ☐ Travail en groupes
- ☐ Correction individuelle
- ☐ Correction/mise en commun collective

17. **2.10 Pour chaque forme de travail cochée ci-dessus (question 2.9), merci de préciser une activité typique que vous propos(er)ez à vos élèves.** *

____
____
____
____
____

18. **2.11 Si vous deviez échanger une « bonne pratique » de l'enseignement du texte littéraire (une activité, une méthode, une approche, etc. que vous avez testée ou observée), avec un·e collègue, quelle serait-elle ?** *

____
____
____
____
____

Afin de compléter ce questionnaire, merci de m'envoyer par email (<u>luc.fivaz@hepl.ch</u>) la planification d'un cours ou d'une séquence de travail d'un texte littéraire que vous avez déjà réalisée. Si vous n'avez pas de tableau de planification, des notes succinctes avec les points suivants conviennent très bien : objectif général, objectifs <u>spécifiques, votre activité, celle des élèves, vos consignes.</u>

19. **2.12 Dernière question : je cherche encore des étudiant·e·s volontaires qui seraient d'accord de m'ouvrir les portes de leur(s) classe(s) 3 fois durant ce semestre de printemps – afin que je puisse venir les observer – et qui pourraient m'accorder un entretien d'environ 30 minutes après chaque observation. Si vous êtes intéressé·e, merci de me contacter à l'adresse suivante : luc.fivaz@hepl.ch** *

Une seule réponse possible.

- Je suis intéressé·e
- Je ne suis pas intéressé·e

☐ M'envoyer une copie de mes réponses

C.1.2 Synthèse des réponses des participantes

1. Généralités

1.1 Quelle est votre langue première ?

	N	P	G	S
Français	x	x		
Allemand			x	x

1.2 Si l'allemand n'est pas votre langue première : merci de préciser ici votre rapport à l'allemand et de décrire brièvement les conditions de son apprentissage.

	N	P	G	S
J'ai appris l'allemand exclusivement à l'école et j'ai toujours aimé cette langue.	x			
Apprentissage de l'allemand à l'école et études de Bachelor et Master en Langue et Littérature allemandes + séjour en Allemagne		x		

1.3 Quelle est votre expérience de l'enseignement de l'allemand sans compter cette année de stage ?

	Aucune	De 0 à 1 an	> de 1 à 2 ans	> de 2 à 5 ans	> de 5 ans
Écoles du secondaire I de la Romandie.					
N		x			
P				x	
G		x			
S					x
Écoles du secondaire I hors de la Romandie.					
N	x				
P	x				
G			x		
S	x				
Gymnases de la Romandie.					
N	x				
P		x			
G	x				
S		x			
Gymnases hors de la Romandie.					
N	x				
P	x				
G				x	
S	x				
Écoles professionnelles de la Romandie.					
N	x				
P	x				
G	x				
S	x				
Écoles professionnelles hors de la Romandie.					
N	x				
P	x				
G	x				
S	x				

	Aucune	**De 0 à 1 an**	**> de 1 à 2 ans**	**> de 2 à 5 ans**	**> de 5 ans**
Universités de la Romandie.					
N	x				
P	x				
G	x				
S		x			
N	x				
P	x				
G	x				
S	x				

1.4 Vous pouvez préciser ici la fonction (remplaçant·e, enseignant·e régulière/régulier, etc.) que vous avez exercée ainsi que le lieu si cette expérience n'a pas eu lieu en Romandie.

	N	**P**	**G**	**S**
Enseignante régulière dans des classes d'accueil au sein d'écoles publiques berlinoises			x	
Remplaçante ponctuelle et de longue durée (plus de 3 mois)		x		
Enseignant régulier				x

1.4 Quelle est votre fonction dans votre établissement par rapport à l'enseignement de l'allemand ?

	N	**P**	**G**	**S**
Stagiaire A	x		x	
Stagiaire B		x		x

1.5 Dans quel type d'établissement effectuez-vous votre stage ?

	N	**P**	**G**	**S**
Un gymnase	x	x	x	x
Une école professionnelle				

2. Conceptions de l'enseignement du texte littéraire.

Les questions dans cette partie sont formulées de telle façon que vous puissiez tout·e·s y répondre, en fonction de vos pratiques actuelles ou futures.

2.1 A quelle fréquence travaill(er)ez-vous avec des textes littéraires en classe ?

	Jamais	**1 à 4 fois dans l'année**	**1 à 2 fois par mois**	**1 fois par semaine**	**Plus d'une fois par semaine**
Au gymnase					
N				x	
P			x		
G					x
S				x	
Dans une école professionnelle					
N	x				
P		x			
G	x				
S	x				

2.2 Quels sont/seront vos rôles en tant qu'enseignant·e dans votre travail avec des textes littéraires ?

Méthode traditionnelle :	**N**	**P**	**G**	**S**
Transmetteur de savoir : Transmettre des savoirs linguistiques et/ou (inter) culturels.	x	x	x	x
Analyste et interprète de textes : Présenter aux élèves (par oral ou par écrit) ses propres analyses et interprétations			x	
Intérêt au groupe classe et non individualisé : Favoriser le guidage collectif pour ne pas faire de différences entre les élèves.				x
Modèle : Donner aux élèves les clés d'analyse et d'interprétation textuelles.	x	x	x	
Perspective actionnelle :				
Planificateur : Organiser son enseignement en tenant compte des objectifs, activités de réception et de compréhension variées, intérêts des élèves et évaluations (formative et sommative) avant de commencer le travail en classe.		x	x	x
Motivateur : Favoriser le coaching individualisé.			x	
Facilitateur : Favoriser une attitude positive des élèves vis-à-vis de la lecture des textes.	x	x	x	x
Réflexif : Evaluer son travail ainsi que celui des élèves avant, pendant et après chaque séquence d'enseignement.		x	x	x
Autre :				
Développer leur créativité et imagination, leur faire découvrir d'autres cultures et contextes historiques	x			
Encourager leur capacité à lire des textes en allemand		x		

2.3 Quels sont/seront les rôles des élèves dans votre enseignement du texte littéraire selon vous ?

Méthode traditionnelle :	N	P	G	S
Elles/ils reproduisent un modèle d'analyse et d'interprétation fourni par l'enseignant·e.			x	
Elles/ils développent un savoir culturel.	x	x	x	x
Elles/ils analysent un texte en profondeur pour accéder à son sens de manière détaillée.			x	
Perspective actionnelle :				
Elles/ils participent à l'organisation de l'enseignement.		x		
Elles/ils lisent pour réaliser une intention (par exemple élaborer un projet autour d'activités journalistiques).		x	x	
Elles/ils développent leur sens créatif (par exemple imaginer la fin d'un récit).	x	x	x	x
Elles/ils bénéficient d'une marge de liberté dans leur activité de lecture (par exemple en négociant les délais de lecture d'un roman).			x	
Autre :				
Renforcer leur motivation et ainsi améliorer leurs compétences de production en LCE				x

2.4 Quelles sont/seront vos critères de sélection des textes littéraires pour votre travail en classe ?

Méthode traditionnelle :	N	P	G	S
Thème·s représentatif·s de l'histoire, la culture et littérature des pays germanophones		x	x	x
Texte canonique faisant partie de la littérature classique		x		
Perspective actionnelle :				
- Centré sur les élèves				
Connaissances préalables des élèves (culturelles, contextuelles, générales…)			x	x
- Centré sur le contenu				
Thème·s en relation avec le quotidien des élèves	x	x	x	x
Envies des élèves	x		x	
Thème·s actuel·s		x	x	x
Potentiel d'empathie (par exemple pour des personnages du même âge que les élèves, une situation similaire à leur quotidien)		x	x	x
Complexité linguistique du texte	x	x	x	
- Centré sur le genre				
Texte faisant partie de la littérature de jeunesse	x			

Perspective actionnelle :	N	P	G	S
Texte contemporain qui a reçu des réactions positives par la critique littéraire	x			
Variation des genres textuels		x	x	
- Centré sur l'enseignant·e				
Lien avec les intérêts de l'enseignant·e			x	
Conseils des collègues	x	x	x	
Autre :				
Adapté à leur niveau, lecture doit être faisable pour tous les élèves				x

2.5 Quels sont/seront les objectifs que les élèves doivent atteindre lors de votre enseignement du texte littéraire ?

Dimension motivationnelle/attitudinale :	N	P	G	S
Expliquer leur lien émotionnel avec le sens du texte (par exemple exprimer ce qu'un événement produit sur les élèves).		x	x	x
Etablir des liens entre le texte et leur quotidien.			x	
Développer leur pouvoir d'imagination et d'association par rapport au contenu du texte (par exemple décrire une situation exposée par le narrateur du point de vue d'un personnage secondaire).	x		x	x
Développer leur sensibilité pour les personnages et les autres points de vue (par exemple s'identifier à un personnage).	x	x	x	
Dimension cognitive/esthétique :				
Identifier, analyser et interpréter les informations explicites et implicites d'un texte.		x	x	x
Reconnaître, nommer et interpréter les caractéristiques esthétiques d'un texte.			x	
Développer leurs compétences (inter)culturelles pour comprendre et expliquer un texte.		x	x	x
Comprendre certains aspects historiques, sociales, culturelles du contexte du texte littéraire (par exemple travailler sur la biographie de l'auteur).	x	x	x	
Evaluer un texte de façon critique.	x	x		x
Dimension langagière/discursive :				
Mettre en œuvre ses connaissances linguistiques de l'allemand pour comprendre un texte.		x	x	x
Utiliser des stratégies et techniques de lecture.	x	x	x	x
Formuler et communiquer des réactions (par exemple argumentatives, critiques, émotionnelles) par rapport à un texte.		x	x	x
Formuler et communiquer des résultats d'analyse et d'interprétations.			x	

Dimension langagière/discursive :	N	P	G	S
Impliquer les élèves dans des activités renvoyant à la société extérieure à la classe (par exemple rédaction de quatrièmes de couverture, réalisation de revue de presse, ou organisation de débats publics).		x	x	
Développer des capacités de lecture active et interactive (par exemple raconter un événement vécu similaire au texte).	x		x	x
Utiliser le texte comme modèle pour produire un texte similaire dans un autre genre.			x	x
Autre :				

2.6 A quelle fréquence demand(er)ez-vous à vos élèves les types de compréhension de lecture suivants ?

Comprendre un texte globalement : compréhension qui a pour but de se faire une impression générale. Par exemple, identifier les personnages, reconnaître le thème d'un passage.	N	P	G	S
Souvent	x	x	x	x
De temps en temps				
Rarement				
Jamais				
Comprendre un texte de façon sélective : compréhension d'une ou de plusieurs informations spécifiques. Par exemple, lister les actions d'un personnage.				
Souvent	x	x		x
De temps en temps			x	
Rarement				
Jamais				
Comprendre un texte de façon détaillée : compréhension approfondie, minutieuse du texte. Par exemple, analyser les réactions de personnages en les comparant.				
Souvent		x	x	
De temps en temps	x			x
Rarement				
Jamais				
Comprendre l'implicite d'un texte : compréhension des informations qui ne sont pas formellement indiquées dans le texte mais qui peuvent être inférées par le contexte et/ou les connaissances des élèves. Par exemple, déduire un lieu à partir d'une description qui ne le mentionne pas mais qui le présente par des indices.				
Souvent				
De temps en temps		x		
Rarement	x		x	x
Jamais				

2.7 Quelle·s activité·s propos(er)ez-vous lors de votre enseignement du texte littéraire ?

Méthode traditionnelle culturelle (accent sur des activités sur l'explication et interprétation de texte et sans préparation)	**N**	**P**	**G**	**S**
Les élèves lisent à haute voix une partie du texte.		x	x	
L'enseignant·e propose (par oral ou par écrit) des questions sur le contenu et la forme du texte et les élèves y répondent.	x	x	x	x
Les élèves rédigent une analyse de texte selon un canevas distribué par l'enseignant·e.			x	
Approche traditionnelle linguistique (accent sur des activités de grammaire)				
L'enseignant·e distribue aux élèves une liste de vocabulaire concernant le contenu du texte qui permettra de les aider durant la lecture.		x		x
L'enseignant·e explique une structure linguistique en prenant appui sur le texte.		x		
Perspective actionnelle faible et/ou forte				
L'enseignant·e réactive les connaissances langagières, culturelles, contextuelles et/ou thématiques des élèves avant la lecture du texte.		x	x	
Les élèves reçoivent un résumé inexact d'un chapitre qu'ils ont lu et rectifie les informations erronées.		x		x
Les élèves produisent un glossaire contenant des mots rencontrés fréquemment durant leur lecture en relation avec les thèmes.	x		x	x
Les élèves réécrivent un événement d'un chapitre lu en changeant de perspective.	x	x	x	x
Les élèves interviewent l'auteur·e du texte lu.	x			x
Les élèves font une recherche d'informations sur l'auteur, le texte, et/ou le contexte historique, social, culturel avant de lire le texte.	x	x	x	
Autre :				
Illustrer de différents scènes du texte, faire des hypothèse sur la suite d'un passage, inventer une alternative par rapport au contenu du texte				x

2.8 Si vous propos(er)ez dans votre enseignement du texte littéraire d'autres activités qui ne sont pas mentionnées ci-dessus (question 2.7), quelles sont/seront-elles ?

	N	P	G	S
Pouvoir formuler des hypothèses sur ce qui va se passer ensuite/ faire une comparaison entre le contexte de l'histoire et le contexte dans lequel les élèves vivent	x			
Faire créer une activité/un exercice en rapport avec le texte pour les autres élèves (quiz, mots croisés, résumé avec mensonges à découvrir, jouer une scène, dessiner une bd …)			x	
Jeux de rôle, remettre dans l'ordre les parties d'un chapitre, rédiger un résumé		x		
Jouer des scènes en forme de jeux de rôle				x

2.9 Quelle·s forme·s de travail utilis(er)ez-vous lors d'une séance typique d'enseignement du texte littéraire ?

	N	P	G	S
Explication frontale de l'enseignant·e	x		x	
Travail individuel	x		x	
Travail par deux	x	x	x	x
Travail en groupes	x	x	x	x
Correction individuelle			x	
Correction/mise en commun collective	x	x	x	

2.10 Pour chaque forme de travail cochée ci-dessus (question 2.9), merci de préciser une activité typique que vous propos(er)ez à vos élèves.

	N	P	G	S
Frontal : l'enseignant pose des questions aux élèves pour réactiver leurs souvenirs quant à un chapitre précédemment lu. **Individuel** : les élèves vont souligner les éléments en lien avec un thème. **Par deux** : chaque élève explique à l'autre son hypothèse quant à la suite du déroulement de l'histoire.	x			
Analyse de passage difficiles (**frontal**, mais pas explication, plutôt guidage par des questions); lecture/relecture (**indiv.**); analyse/interpretation (**en paires**); comparer les résultats du travail individuel ou en paires (**en groupes**); devoirs/tests (**corr. indiv.**); résultats du travail en **groupes/paires** (correction/mise en commun coll.)			x	
Rédiger un résumé ou faire des jeux de rôle (**à deux**), repérer des éléments spécifiques sur les protagonistes ou les lieux (**en groupes**)		x		
En groupe : illustrer une scène, inventer une autre fin d'un chapitre. **Par deux** : jouer une scène				

2.11 Si vous deviez échanger une « bonne pratique » de l'enseignement du texte littéraire (une activité, une méthode, une approche, etc. que vous avez testée ou observée), avec un·e collègue, quelle serait-elle ?

	N	P	G	S
Je suis encore en train de chercher la bonne méthode. Je n'ai donc honnêtement, encore aucun conseil à donner.	x			
Présentations sur des chapitres dans lesquelles les élèves proposent une activité à leurs camarades (choix libre de l'activité ou d'une liste de propositions : « Lernszenarien »)			x	
Les jeux de rôles (mise en scène de mini-dialogues)		x		
Jouer / illustrer des scènes et les présenter / un groupe résume une partie d'un texte alors qu'un autre groupe a élaborer une hypothèse sur la même partie, après ils comparent				x

C.2 Questionnaire final

C.2.1 Questionnaire vierge

Questionnaire final sur le dispositif d'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire – juin 2017

Je profite de l'envoi de ce questionnaire pour vous remercier chaleureusement de votre participation à ce dispositif d'accompagnement du texte littéraire. Je vous remercie aussi pour le temps investi durant ce semestre chargé.
Merci de répondre aux questions suivantes et de me retourner ce questionnaire une fois rempli à l'adresse suivante : luc.fivaz@hepl.ch

A Représentations

1. Comment te représentes-tu l'enseignement du texte littéraire dans une perspective actionnelle après avoir participé à l'atelier réflexif ?
2. En quoi tes représentations ont-elles changé ?

B Expériences de l'enseignement du texte littéraire

3. Quelles ont été tes expériences positives de l'enseignement du texte littéraire depuis que tu enseignes ?
4. Quelles ont été tes expériences négatives de l'enseignement du texte littéraire depuis que tu enseignes ?

C Bilan réflexif

5. D'après toi, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e devrait faire dans son enseignement du texte littéraire ?
6. D'après toi, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e devrait éviter dans son enseignement du texte littéraire ?
7. Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire ?
8. Que te manque-t-il encore dans ton enseignement du texte littéraire ?
9. Quels pourraient être les obstacles de l'application de la perspective actionnelle dans ton enseignement du texte littéraire ?

D Évaluation de l'atelier réflexif

10. Que penses-tu du micro-teaching effectué lors de chaque séance commune ?
11. Que penses-tu des PV rédigés lors de chaque séance commune ?
12. Que penses-tu de la rédaction du journal de bord ?

E Évaluation des séances filmées et entretiens

13. En quoi les séances filmées ont-elles été (in)efficaces pour toi ?
14. Que penses-tu de la tâche d'observation des séances filmées ?

F Évaluation du dispositif d'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire (atelier réflexif, lectures, séances filmées, entretiens, PV, journal de bord)

15. Que penses-tu du temps d'investissement pour ce dispositif d'accompagnement ?
16. Quels sont les points forts de ce dispositif d'accompagnement ?
17. Quels sont les points d'efforts de ce dispositif d'accompagnement ?
18. Pourquoi conseillerais-tu ou déconseillerais-tu ce dispositif d'accompagnement aux futur·e·s étudiant·e·s ou à des enseignant·e·s ?

⇒ Merci d'indiquer ci-dessous tes disponibilités (même si elles sont vagues) pour un dernier entretien qui sera basé sur tes réflexions concernant l'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire (ce questionnaire, le journal de bord, l'atelier réflexif, les séances filmées et les entretiens).

⇒ Si tu es3 intéressé·e par un atelier réflexif 2 (avec le même groupe et/ou des enseignant·e·s en formation), merci de l'indiquer.

C.2.2 Gesa

Questionnaire final sur le dispositif d'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire – juin 2017

Je profite de l'envoi de ce questionnaire pour vous remercier chaleureusement de votre participation à ce dispositif d'accompagnement du texte littéraire. Je vous remercie aussi pour le temps investi durant ce semestre chargé.
Merci de répondre aux questions suivantes et de me retourner ce questionnaire une fois rempli à l'adresse suivante : luc.fivaz@hepl.ch

A Représentations

1. Comment te représentes-tu l'enseignement du texte littéraire dans une perspective actionnelle après avoir participé à l'atelier réflexif ?
   Comme l'indique le terme, c'est une autre perspective sur l'enseignement du texte littéraire en classe de LCE/ d'allemand qui se compose d'éléments issus de différentes approches et méthodes d'enseignements déjà connues (méthode active, approche communicative, méthode grammaire-traduction). C'est l'élève avec son vécu, ses intérêts, ses connaissances et ses émotions qui est au centre de l'enseignement, qui utilise le texte comme n'importe quel support et qui, à travers la lecture, crée en coopération avec ses camarades quelque chose, un « produit ». La lecture a lieu en phases planifiées par l'enseignant qui est aussi motivateur et facilitateur, un enseignant qui descend de son piédestal de détenteur du savoir.

2. En quoi tes représentations ont-elles changé ?
   Surtout par rapport aux objectifs formulés, au rôle des élèves, à ma posture en tant qu'enseignante, au choix des textes et aux formes sociales de travail,

B Expériences de l'enseignement du texte littéraire

3. Quelles ont été tes expériences positives de l'enseignement du texte littéraire depuis que tu enseignes ?
   Comme mon mémoire le démontre, l'engagement des élèves dans l'apprentissage est bien plus important quand on enseigne dans une perspective actionnelle qu'en se servant d'une méthode « traditionnelle ».

4. Quelles ont été tes expériences négatives de l'enseignement du texte littéraire depuis que tu enseignes ?
   J'ai omis de m'assurer que les élèves aient bien compris un texte avant de travailler par celui-ci pour en faire autre chose. J'ai trop viré

dans l'autre extrême et mis les élèves et le produit au centre de mon enseignement au point que j'ai oublié le caractère complexe du texte littéraire. Les élèves ne comprenaient donc pas, pourquoi on travaillait avec le texte respectif et certains ne comprenaient pas le texte non plus.

C Bilan réflexif

5. D'après toi, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e devrait faire dans son enseignement du texte littéraire ?
   Un e tel le enseignant e devrait choisir les livres à lire en prenant plus en compte l'âge et les intérêts des élèves. Il/Elle devrait veiller à ce qu'il y ait une activité avant la lecture éveillant la curiosité des élèves par rapport au thème traité par le livre/le chapitre, une activité dirigeant l'attention sur les éléments clés nécessaires pour la suite et un objectif général visant un produit, si possible contenant une composante créative. Il/Elle devrait s'assurer que les élèves aient compris le texte de manière globale avant de continuer le travail par le texte. Il/Elle devrait les faire travailler en binômes ou en groupes, leur accorder le plus d'autonomie possible afin de les responsabiliser pour leurs apprentissages. Il/Elle devrait donner l'occasion aux élèves d'exprimer leur avis et de faire part de leur ressenti par rapport au texte. Finalement, il/elle devrait penser à réutiliser le produit créé par les élèves.

6. D'après toi, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e devrait éviter dans son enseignement du texte littéraire ?
   Il/Elle devrait éviter
   - *de choisir des textes à lire pour la seule raison que ceux-ci font partie du canon littéraire ou plaisent à l'enseignant, sans prendre en compte les élèves (intérêts, niveau, pré-connaissances, âge).*
   - *de faire lire les élèves un texte sans les y avoir préparés (attention, préconnaissances, attitude) et sans activité accompagnant la lecture.*
   - *de les faire faire des exercices vrai/faux ou oui/non, mais plutôt visé la résolution de problèmes ou des activités impliquant la pensée critique.*
   - *de viser exclusivement des compétences cognitives et linguistiques.*
   - *de les faire travailler uniquement individuellement et/ou en classe.*
   - *de se contenter de faire lire un texte sans se servir de la lecture effectuée.*
   - *de réserver un rôle passif aux élèves.*
   - *de se prendre comme détenteur de la vérité.*

7. Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire ?
   Oui, clairement !

8. Que te manque-t-il encore dans ton enseignement du texte littéraire ?
Du temps pour préparer des séquences d'enseignement dans la perspective actionnelle pour les textes choisis pour l'année scolaire prochaine.

9. Quels pourraient être les obstacles de l'application de la perspective actionnelle dans ton enseignement du texte littéraire ?
Les représentations traditionnelles de l'enseignement du texte littéraire éventuellement prédominantes dans une classe/dans ma file/dans une future école et les différents style d'apprentissage/cognitifs des élèves.

D Évaluation de l'atelier réflexif

10. Que penses-tu du micro-teaching effectué lors de chaque séance commune ?
Le micro-teaching rendait plus tangible l'enseignement d'une période. Cela facilitait la conscientisation des moments critiques et enrichissait ainsi la discussion après.

11. Que penses-tu des PV rédigés lors de chaque séance commune ?
Cela me permettait de participer entièrement à la séance, surtout aux discussions, au lieu de prendre des notes en parallèle.

12. Que penses-tu de la rédaction du journal de bord ?
C'était fatiguant de le garder à jour. En même temps, cela me permettait de prendre du recul, m'obligeait à revivre mentalement une séance, de faire un bilan personnel et d'intégrer les aspects qui me semblaient le plus pertinents dans la mémoire à long terme.

E Évaluation des séances filmées et entretiens

13. En quoi les séances filmées ont-elles été (in)efficaces pour toi ?
C'était génial ! Je trouvais hyperefficace de me faire filmer pour ensuite réfléchir sur mon enseignement, le discuter avec un collègue (plus expérimenté). Je pense que je n'ai jamais pu améliorer plus mon enseignement en si peu de temps.

14. Que penses-tu de la tâche d'observation des séances filmées ?
Je ne sais pas, si l'observation directe a amené un plus aux réflexions et à la discussion. Il aurait peut-être suffi à l'observateur de voir la vidéo de la séquence, mais activité qui aurait pris autant de temps que d'assister directement à la séquence filmée.

F Évaluation du dispositif d'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire (atelier réflexif, lectures, séances filmées, entretiens, PV, journal de bord)

15. Que penses-tu du temps d'investissement pour ce dispositif d'accompagnement ?
C'était intensif, mais très enrichissant. Je trouve que le temps investi dans cet atelier réflexif est un investissement à intérêt important dans mon avenir professionnel.

16. Quels sont les points forts de ce dispositif d'accompagnement ?
Difficile à dire. C'est l'ensemble du dispositif, notamment Luc comme planificateur, observateur, motivateur et facilitateur.

17. Quels sont les points d'efforts de ce dispositif d'accompagnement ?
Moi, qui normalement aime bien râler, a de la peine à trouver des points d'efforts. Ce qui veux tout dire.

18. Pourquoi conseillerais-tu ou déconseillerais-tu ce dispositif d'accompagnement aux futur·e·s étudiant·e·s ou à des enseignant·e·s ?
« Cet atelier te permet de réfléchir sur tes pratiques, individuellement et en compagnie de collègues sympa et ouverts d'esprit, de connaitre une autre façon d'enseigner le texte littéraire en classe d'allemand qui suscite réellement l'engagement des élèves et d'expérimer avec les outils respectifs. C'est un forum dans lequel un échange véritable a lieu, dans lequel tu auras un retour plus critique et constructif que d'habitude et ainsi te permettra d'améliorer ton enseignement dans un temps record.

⇒ Merci d'indiquer ci-dessous tes disponibilités (même si elles sont vagues) pour un dernier entretien qui sera basé sur tes réflexions concernant l'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire (ce questionnaire, le journal de bord, l'atelier réflexif, les séances filmées et les entretiens).
⇒ Si tu es intéressé·e par un atelier réflexif 2 (avec le même groupe et/ou des enseignant·e·s en formation), merci de l'indiquer.

C.2.3 Nina

Questionnaire final sur le dispositif d'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire – juin 2017

Je profite de l'envoi de ce questionnaire pour vous remercier chaleureusement de votre participation à ce dispositif d'accompagnement

du texte littéraire. Je vous remercie aussi pour le temps investi durant ce semestre chargé.
Merci de répondre aux questions suivantes et de me retourner ce questionnaire une fois rempli à l'adresse suivante : luc.fivaz@hepl.ch

A Représentations

1. Comment te représentes-tu l'enseignement du texte littéraire dans une perspective actionnelle après avoir participé à l'atelier réflexif ?
   Je me le représente comme une bien meilleure alternative à l'enseignement traditionnel de la littérature. Je le vois comme quelque chose de très vivant, dynamique, moderne, qui ouvre un champs énorme de possibilités d'activités et de projets et qui donne du sens à l'enseignement.

2. En quoi tes représentations ont-elles changé ?
   Je n'avais pas vraiment d'idée de ce que pouvait être un enseignement du texte littéraire dans une perspective actionnelle. Mais je pensais en tout cas, que cela prendrait énormément de temps de préparation alors qu'en réalité, cela demande pas mal de temps au début d'une séquence mais ensuite on se laisse guider par notre fil rouge.

B Expériences de l'enseignement du texte littéraire

3. Quelles ont été tes expériences positives de l'enseignement du texte littéraire depuis que tu enseignes ?
   Lorsque j'ai mené les élèves à réaliser le trailer du livre « Emil und die Detektive ». C'était super de voir à quel point ils se sont pris au jeu et le plaisir qu'ils ont eu à tourner.

4. Quelles ont été tes expériences négatives de l'enseignement du texte littéraire depuis que tu enseignes ?
   Pas d'expérience négative….

C Bilan réflexif

5. D'après toi, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e devrait faire dans son enseignement du texte littéraire ?
   Oser ! Oser aller au-delà du texte en laissant les élèves imaginer la suite d'un chapitre, la mise en scène d'un chapitre etc. Ne pas réduire la lecture au texte même !

6. D'après toi, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e devrait éviter dans son enseignement du texte littéraire ?
   Trop de répétitions : par exemple éviter de faire constamment le même schéma de cours : lire un chapitre puis répondre aux questions sur le chapitre et ainsi de suite.

7. Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire ?
À peu près tout étant donné que je ne l'avais jamais experimenté…

8. Que te manque-t-il encore dans ton enseignement du texte littéraire ?
Probablement beaucoup d'expérience !

9. Quels pourraient être les obstacles de l'application de la perspective actionnelle dans ton enseignement du texte littéraire ?
Un manque de temps au niveau de la préparation car une séquence selon la perspective actionnelle peut prendre beaucoup de temps de préparation avant la séquence !

D Évaluation de l'atelier réflexif

10. Que penses-tu du micro-teaching effectué lors de chaque séance commune ?
Je pense que c'était très enrichissant et ça aidait à remettre notre enseignement de la littérature en question.

11. Que penses-tu des PV rédigés lors de chaque séance commune ?
Il me sera probablement utile de les relire un jour.

12. Que penses-tu de la rédaction du journal de bord?
Pareil que pour les PV. Je pense même que c'est encore plus utile car plus personnel et on remarque notre évaluation dans l'enseignement de la littérature.

E Évaluation des séances filmées et entretiens

13. En quoi les séances filmées ont-elles été (in)efficaces pour toi ?
C'était à la fois dur de se revoir et en même temps ça m'a permis de voir très clairement les points à améliorer.

14. Que penses-tu de la tâche d'observation des séances filmées ?
Je n'ai pas compris de quelle tâche tu veux parler ?

F Évaluation du dispositif d'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire (atelier réflexif, lectures, séances filmées, entretiens, PV, journal de bord)

15. Que penses-tu du temps d'investissement pour ce dispositif d'accompagnement ?
Le temps investi n'était pas négligeable mais en même temps, j'aurais de toute façon dû préparer mes cours donc je faisais ainsi d'une pierre, deux coups ;-)

16. Quels sont les points forts de ce dispositif d'accompagnement ?
Luc ! Très bon accompagnement et coaching ! Les séances de groupe et les feedback des autres participants. Le journal de bord ++

17. Quels sont les points d'efforts de ce dispositif d'accompagnement ?
18. Pourquoi conseillerais-tu ou déconseillerais-tu ce dispositif d'accompagnement aux futur·e·s étudiant·e·s ou à des enseignant·e·s ?
Je le conseillerais vivement car il permet de tester et de découvrir une approche méconnue ou peu connue de la littérature en classe de langue étrangère. Ça permet d'élargir son champs d'action et ça développe la créativité ainsi que la motivation du prof (dans mon cas en tout cas !)

⇒ Merci d'indiquer ci-dessous tes disponibilités (même si elles sont vagues) pour un dernier entretien qui sera basé sur tes réflexions concernant l'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire (ce questionnaire, le journal de bord, l'atelier réflexif, les séances filmées et les entretiens).

⇒ Si tu es intéressé·e par un atelier réflexif 2 (avec le même groupe et/ou des enseignant·e·s en formation), merci de l'indiquer.

C.2.4 Paola

Questionnaire final sur le dispositif d'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire – juin 2017

Je profite de l'envoi de ce questionnaire pour vous remercier chaleureusement de votre participation à ce dispositif d'accompagnement du texte littéraire. Je vous remercie aussi pour le temps investi durant ce semestre chargé.
Merci de répondre aux questions suivantes et de me retourner ce questionnaire une fois rempli à l'adresse suivante : luc.fivaz@hepl.ch

A Représentations

1. Comment te représentes-tu l'enseignement du texte littéraire dans une perspective actionnelle après avoir participé à l'atelier réflexif ?
L'enseignement du texte littéraire dans une PA est centrée sur l'élève qui devient un acteur de son apprentissage. Les tâches proposées font sens à l'élève et ont une visée si possible réaliste. Elles encouragent la créativité de l'élève et son ouverture d'esprit aux diverses interprétations du texte.
Cette perspective demande une préparation en amont minutieuse de la part de l'enseignant. Celui-ci se doit de prendre un rôle de facilitateur et de motivateur lors de la mise en pratique des séquences préparées.

La PA facilite l'accès à la littérature de par sa volonté d'encourager l'élève à agir et à interagir avec d'autres (ses camarades ou le monde extérieur).

2. En quoi tes représentations ont-elles changé ?
   L'enseignement du texte littéraire n'est pas forcément lié à un échange de questions-réponses entre l'enseignant et les élèves (méthode traditionnelle). Il ne consiste également pas à donner LA réponse, la seule et unique interprétation sous-entendue par l'auteur lors d'une analyse de texte. Voici les deux principales représentations du texte littéraire qui ont changé à mes yeux. Son enseignement peut être à la fois créatif, ludique, intéressant, communicatif et motivationnel.

B Expériences de l'enseignement du texte littéraire

3. Quelles ont été tes expériences positives de l'enseignement du texte littéraire depuis que tu enseignes ?
   Le développement de la créativité des élèves et leur fierté lors des présentations de leurs « chef d'œuvres » (posters, bandes-dessinées, écritures créatives par exemple). En tant qu'enseignante, je fus parfois surprise des résultats (inattendus, drôles). La compréhension du texte par les élèves est ainsi mise en évidence.
   L'enthousiasme pour les activités proposées qui diffèrent de ce dont ils ont l'habitude de faire. Le renforcement d'un esprit de groupe.

4. Quelles ont été tes expériences négatives de l'enseignement du texte littéraire depuis que tu enseignes ?
   Le temps de préparation de certaines séquences.
   Le manque d'anticipation d'activités à faire pendant ou après la présentation des résultats. L'explicitation des objectifs (langagiers par exemple).

C Bilan réflexif

5. D'après toi, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e devrait faire dans son enseignement du texte littéraire ?
   Il devrait intégrer des activités de productions créatives et interprétatives du texte lu en classe, faire plus que la méthode questions-réponses qui peut être rébarbative pour les élèves et ne favoriser que certains (bons) élèves possédant une bonne compétence de lecture en L2.Il est aussi important de faire réfléchir l'élève sur certains thèmes du livre et les retranscrire dans son quotidien.

6. D'après toi, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e devrait éviter dans son enseignement du texte littéraire ?

   Trop de questions-réponses liées au texte et n'offrant qu'une seule réponse.

7. Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire ?
   La diversité des exercices (recherche de personnages et leurs caractéristiques, leurs sentiments, tableaux à compléter, questions sur l'opinion des élèves sur certains événements du livre, etc.) et la créativité des élèves mise à profit (par exemple en inventant la suite de l'histoire ou en la dessinant).

8. Que te manque-t-il encore dans ton enseignement du texte littéraire ?

   – Des activités à faire pendant la présentation des productions et après celle-ci afin que leurs productions « servent » à quelque chose/ soient mises en valeur et montrent leur apprentissage langagier et leur compréhension du texte.
   – Des évaluations de leurs compétences littéraires suite à ces activités dans une perspective actionnelle.

9. Quels pourraient être les obstacles de l'application de la perspective actionnelle dans ton enseignement du texte littéraire ?

   – Le temps de préparation pour l'enseignant
   – Le niveau des élèves
   – Le travail de lecture des élèves à la maison (devoirs non faits)
   – Le manque de cohérence avec les évaluations sur la lecture

D Évaluation de l'atelier réflexif

10. Que penses-tu du micro-teaching effectué lors de chaque séance commune ?
    Très intéressant de voir comment les autres enseignants mettent en pratique la PA et quels textes sont lus en classe.

11. Que penses-tu des PV rédigés lors de chaque séance commune ?
    Utiles si besoin de relecture

12. Que penses-tu de la rédaction du journal de bord ? Pas facile de le tenir de manière régulière

E Évaluation des séances filmées et entretiens

13. En quoi les séances filmées ont-elles été (in)efficaces pour toi ? Se voir soi-même est utile pour améliorer sa pratique enseignante (est-ce que je m'exprime clairement ? mes supports sont-ils visibles pour tous ?)

14. Que penses-tu de la tâche d'observation des séances filmées ? Très utile lors du visionnement afin d'amener une réflexion.

F Évaluation du dispositif d'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire (atelier réflexif, lectures, séances filmées, entretiens, PV, journal de bord)

15. Que penses-tu du temps d'investissement pour ce dispositif d'accompagnement ? Conséquent et stressant mais il en a valu la peine.

16. Quels sont les points forts de ce dispositif d'accompagnement ? Les vidéos et les entretiens qui ont suivis,
les ateliers réflexifs avec d'autres enseignants,les textes et extraits de ta thèse étaient fort bien écrits et très intéressants car ils contenaient l'essentiel à retenir pour la PA. Merci.

17. Quels sont les points d'efforts de ce dispositif d'accompagnement ? Ce dernier questionnaire qu'il aurait fallu nous donner tout de suite à la fin du dispositif et nous demander de le rendre avant fin juin :)Commencer peut-être plus tôt le dispositif afin d'avoir le temps de préparer les séquences sur le texte littéraire.

18. Pourquoi conseillerais-tu ou déconseillerais-tu ce dispositif d'accompagnement aux futur·e·s étudiant·e·s ou à des enseignant·e·s ?
A faire absolument pour découvrir la PA et nous amener/encourager à changer notre pratique (traditionnelle) d'enseignement du texte littéraire.

⇨ Merci d'indiquer ci-dessous tes disponibilités (même si elles sont vagues) pour un dernier entretien qui sera basé sur tes réflexions concernant l'accompagnement de l'enseignement du texte littéraire (ce questionnaire, le journal de bord, l'atelier réflexif, les séances filmées et les entretiens). En ce qui me concerne, cet entretien peut très bien avoir lieu pendant les vacances ou après pour que tu puisses « digérer » toutes ces réflexions. Je suis disponible jusqu'au 29 juin ou à partir du 14 août 2017.

MERCI Luc pour ton investissement, ton soutien et tes conseils toujours utiles!

D Leçons filmées

D.1 Gesa

D.1.1 Synopsis codifié première leçon

Objectif de la leçon : Pas d'indication précise d'objectif général. Deux objectifs spécifiques : 1) Comprendre le pari entre Bärlach et Gastmann, leur approche au crime et en déduire les conséquences pour la suite du livre. 2) Comprendre le rapport avec le mal de Gastmann. (1M, 1FiGe13.3.17, 19 A présents sur 19)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	1	0:51	0:56	Annonce de l'objectif : Erstmal, wir machen also eine erste Stunde Literatur. Wir arbeiten weiter mit « der Richter und sein Henker »	GE	Imposé PF	Annonce objectif : programme, début				Frontale	Communicateur	Récepteur
	2	0:57	5:09	Aparté : récolte d'argent pour une pièce de théâtre	GE								

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
1FiGE13.3.17, 1/3 (Éléments du puzzle à réorganiser)	3	5:09	8:21	E demande aux A de sortir le devoir, réglage du rétroprojecteur et consigne de travail. E avertit les A qu'elle a oublié de leur donner un élément pour le devoir. Consigne Classer les éléments de la fiche de travail réalisée comme devoir	GE, As, GE, N1, L1, F1, A1		Personnelle, textuelle, collaborative (3 dimensions)	Aucune	Entrée document, logique document, orientation processus	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	4	10:10	17:22	E circule dans les rangs et clarifie la consigne. A classent les éléments.	GE, As L1, P1						Pair	Facilitateur	Créateur
	5	17:23	29:53	Mise en commun du devoir et tentative de synthèse du puzzle en demandant aux A de quel côté ils se positionnent : philosophie de Barlach ou de Gastmann?	GE, A2, L1, E1, As, M1, A3, L2, A1, M2, P1, M3, M4, A4, F1						Collective	Questionneur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
1FiGE13.3.17, 2/3 (Dictée d'un résumé de chapitre et questions)	6	29:53	32:29	Annonce d'un saut d'un chapitre résumé par E en deux phrases	GE		Textuelle	Aucune	Entrée document, logique document, orientation communication	Après Pendant	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	7	32:29	32:58	Dictée du résumé du chapitre par E	GE, As						Frontale	Transmetteur	Récepteur
	8	32:58	36:40	Questions de E sur l'interrogatoire de Gastmann vu auparavant	GE, L3, A4, M2						Collective	Questionneur	Répondeur
	9	36:40	37:21	Questions de E sur le congé maladie de Bärlach vu auparavant	GE, P1								
	10	37:21	41:11	Questions de E sur les hypothèses des A concernant les raisons de l'achat de la voiture de Schmied par Tschanz	GE, L2, M3, M2, E3, F1, A4								
1FiGE13.3.17, 3/3 (Explication du 3 Punkte-Test)	11	41:11	47:03	Explication de la suite de la lecture en fonction d'un 3-Punkte-Test et distribution du test comme exercice et récapitulation du devoir	GE, As, L2,T1,E2		Textuelle	Sélective, détaillée, implicite (3 niveaux)	Entrée document, logique document, orientation procédure		Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

D.1.2 Transcription première leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:00:50.9	**1FiGe13.3.17 (1M, 19 A présents sur 19) (Administratif, divers, pas en lien avec l'objectif du jour)**	GE
00:00:51.0	00:00:56.9	**(Annonce de l'objectif)** Erst mal, wir machen also eine erste Stunde Literatur. Wir arbeiten weiter mit « der Richter und sein Henker ».	GE
00:00:57.0	00:05:09.2	**(Apparté : récolte d'argent pour une pièce de théâtre)**	GE, As
00:05:09.3	00:07:57.2	**(E demande aux A de sortir le devoir, réglage du rétroprojecteur et consigne de travail)** Sie können Ihre Tabelle von der Wette bitte hervor nehmen (..) Von letztem Mal (.) Was Sie zu Hause bearbeitet haben nochmal (E cherche durant 12 secondes des étiquettes) Dann korrigieren wir diese Hausaufgabe (Einstalle le rétroprojecteur, relève l'écran, cela dure 37 secondes. E explique que la fiche distribuée était catégorisée) Ich habe hier aufgeteilt, in diejenigen die zu Bärlach gehören, und die zu (.) um Ihnen zu helfen. Die Textstellen zu Bärlach und die Textstellen zu Gastmann (.) damit Ihnen das schon mal hilft. (Consigne en plaçant les éléments sur le rétro) Bitte ordnen Sie die und versuchen Sie sie in die Reihenfolge zu bringen. (E continue de placer les éléments sur le rétroprojecteur. Une A tente d'appeler E qui n'entend pas et qui continue de placer ses étiquettes : madame ? E se retourne pour voir la projection des étiquettes sur le mur) Sieht man nicht, das ist <.>. (E plie le TN pour que les A puissent mieux voir la projection) Sehen Sie's so? (E a terminé de placer les étiquettes puis règle le rétroprojecteur).	GE, As
00:07:57.3	00:08:21.0	**(E avertit les A qu'elle a oublié de leur donner un élément pour le devoir)** Ok, Ich muss mich entschuldigen für letztes Mal, das war euh (.) nicht so die Top-Stunde. Kann auch mir passieren, dass man was nicht so toll wird wie bei euch manchmal bei Ihnen beim Test. Und mir's aufgefallen, dass ein Element auch noch fehlte. Also ich entschuldige vielmals. Ich gebe Ihnen dieses zusätzliche Element noch jetzt. (E distribue l'élément manquant à l'activité)	GE
00:08:21.1	00:10:10.5	**(Consigne : classer les éléments de la fiche de travail réalisée comme devoir)** Und versuchen Sie das also zu ordnen, wir haben die These oben. Sie sehen euh die Thesen. (E pointe sur le rétro) Dann gibt es eine Begründung, warum also. Warum ist das Bärlachs These, warum Gastmanns? (une A éternue, E lui dit « Gesundheit ») Also die Argumentation, die sie brauchen, Gastmann und Bärlach. Dann ein Beweis. Was ist nochmals ein Beweis euh N1? (N1 répond : Euh, das ist euh, c'est une preuve) Genau, richtig. Begründung ist also? (..) L1? (L1 répond : euh, une raison. (E ne semble pas entendre et demande à une autre A, F1 qui dit : les raisons) Genau, les raisons ou euh explications. Und ein Zufall? (.) Hatten wir auch, A1? (A1 répond : un hasard) un hasard genau, gut. Haben Sie das schon gekriegt (E s'adresse à une A qui lui redonne l'élément en trop distribué) Also versuchen Sie zuzuordnen, was ist die These, die Begründung, der Beweis (.) von jedem (.) von Bärlach und von Gastmann. Ja? Ordnen Sie das nochmals und kontrollieren Sie. (..) Vielleicht müssen Sie Ihr Buch nehmen, das hilft Ihnen. (A 9'46, E a terminé la formulation de sa consigne et continue de distribuer l'élément manquant)	GE, N1, L1, F1, A1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:10:10.6	00:17:22.9	**(E circule dans les rangs et clairifie la consigne)** (Question d'une A : madame,vous pouvez juste venir après ?) Wie bitte? (A poursuit : on doit les coller ?) Das wäre gut, ja. (E va vers son praticien formateur lui distribuer l'élément manquant) Für Sie auch noch das fehlende Element. (E retourne devant, prend un élément dans l'enveloppe et le rajoute sur le rétro) Ach, und hier noch eins gefehlt bis jetzt galt (E place sur le rétro l'étiquette manquante). Das ist eins, das gefehlt hat. Ça manquait. Ich habe das letztes Mal verpasst. (E se dirige vers une autre table où des A ne voient pas bien ce qui est projeté au rétro et qui lui demande de relever ce qui est projeté. E va régler le rétro. Une A à côté de E demande si ce qu'elle fait est ce qu'il faut faire) Nein, Sie sollen ordnen. Ordnen Sie, klassieren Sie bitte die Teile. (E répète à toute la classe) These, Begründung, Beweis und « was bis jetzt galt ». Ist das allen klar? (E balaie du regard les A, personne ne répond). Sonst fragen Sie. (..) Gut. Ok zwei Minuten, wir haben schon damit gearbeitet, zwei Minuten, gucken Sie das nochmals, schauen Sie das nochmals an, zu zweit. (..) (E circule dans les rangs et aide un groupe devant) Und die These, was ist die These bei Ihnen? (A pointe un élément) Ja, und hier? (A dit : mais nous ont avait déjà fait <…>. E poursuit en pointant ce qui est projeté) Das ist nicht das Resultat, das ist noch chaotisch. (.) Sie sollen jetzt ordnen. (E se dirige vers un autre groupe) Sie sollen zuordnen. (E pointe ce qui est projeté) Eine Seite Gastmann, eine Seite Bärlach. Und in der Mitte die Zwischentitel. (A du groupe demande : mais, ça c'est juste ?) Non, c'est pas juste. Mais les, (.) die Gruppen sind korrekt. Gastmann und Bärlach. (E se dirige vers le groupe suivant) Haben Sie eine Lösung gefunden? (E regarde le résultat) Ok, und was sind die Thesen? Ist das die Begründung? Ok, hier sind die Thesen. (A demande : on doit mettre là ?) Ja, hier oben, gerne. (E vérifie) Ah, das ist nicht die These, (.) kommt unten (A change mais se trompe encore, E rit) Die Begründung. (.) Ist das die These? Ist das eine These (E pointe un élément. A répond : euh oui. L'autre A du groupe répond : non, c'est ça les These) Ok, genau, genau. Das ist die Begründung dann. (A dit : donc voilà, ça ça va là) Gut, gut, genau. (E se dirige vers un A derrière le groupe qui lève la main depuis un moment) Ja, L1. (L1. demande : was bedeutet bis jetzt galt? – en se référent à un élément) Das haben wir letztes Mal besprochen euh das ist bis jetzt, valide, bis heute, was war bis jetzt, bis heute valide. Ja? (L1. : ah ok, d'accord) (E se dirige vers un autre groupe, observe le travail) Jetzt müssen Sie die These formulieren. Und dann die Begründung. Das ist der zweite Schritt. (E observe le travail. P1, d'un autre groupe, demande : was ist euh gesiegt?) Gewinnen. (.) Haben wir letztes Mal gesagt, P1 (P1 dit : yes but aber ich habe nicht euh antwortet) Schreiben Sie sich die Wörter auf, die neuen, ja? (A répond : Ok, ja. E se dirige vers un autre groupe et écoute ce qu'une A dit, mais cela est inaudible pour le transcripteur) M-hm, das sind die Thesen. Genau. (.) Dann die Begründung. (A dit : ah, ok, du coup, c'est tout décalé) Genau, genau. Ok, aber die ersten beiden Schritte sind gut. (A dit : ok) M-hm.(E observe le travail) Vielleicht ordnen Sie's auch so zuerst die These, dann die Begründung, der Beweis und bis jetzt war valide. (A dit : ok) Ok ? (E se dirige vers un autre groupe devant la classe) Sieht gut aus. (A dit : ah, je suis encore en train de mettre dans l'ordre) M-hm. Die ersten beiden bin ich einverstanden. (A dit : ok) (E observe encore le travail puis retourne vers un groupe qu'elle a déjà observé) Sie weiter. (A dit : on n'a rien changé. Vous avez dit que c'était juste, non ?) M-hm genau. (.) Und der Beweis (en pointant sur la fiche des A. A demande : la preuve ?) Genau. Jetzt kommt noch das (A poursuit : mais il manque pas une carte là ?) Genau (A dit : oui, mais c'est la même, les deux c'est la même) Ah, alors chez vous, Ja, dann fehlt bei Ihnen eine Karte. (E va chercher la carte manquante à son bureau et la donne au groupe) Dann fehlt bei Ihnen eine. (Une A d'un autre groupe	GE, As, L1, P1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		lève la main) Gut. (E va en direction de cette A et demande à la classe) Sind Sie soweit? (Puis elle s'adresse à A) Sie haben eine Frage? Ja, bitte. (A demande : was bedeutet „Verbrecher"?) Ok das sage ich nicht mehr (E se dirige vers un autre groupe), das haben wir schon zehn mal euh besprochen letztes mal, mindestens drei mal (en pointant avec ses doigts) Sie müssen sich die Wörter aufschreiben. (E se dirige vers un autre groupe. A dit : on avait une question, ils ont chacun une thèse ou bien ?) Genau, jeder hat eine These. (A dit qqch d'inaudible). Es gibt eine Konklusion. (A dit : ah ok, d'accord, désolé. C'est ça la conclusion ? – en pointant sur leur fiche de travail) Genau. (les deux A continuent de faire leur travail et parlent en français, E les écoute) Ist das eine These? (A après réflexion dit : non. Mais c'est quoi la conclusion ?) Das hier (en pointant sur la fiche. A dit: avec ça, ça va avec ça ?) Genau, genau. Sie haben's verstanden. (..) Gucken Sie sonst nochmal im Buch. Was ist die These (.) von jedem? (A réfléchissent, E les écoute. A dit : mais c'est ça leur These) Das ist keine These. (A dit : c'est ça, non ? – en pointant un autre élément) Das ist keine These. Was sagt Bärlach? Was ist die Philosophie von Gastmann? (A, en montrant une étiquette à E, dit : ça c'est ce que Gastmann il pense ?) Genau. Genau. Sie verstehen's. (A dit : et là c'est c'que euh – en pointant une étiquette) Korrekt. Genau. Jetzt brauchen Sie eine Begründung. Warum denken sie das. Wie argumentiert Bärlach, wie argumentiert Gastmann? (A dit : Ah! Donc ce serait ça, non ? – en pointant un élément) Genau, genau, ok. (A lit une étiquette : bis jetzt). Genau, dann würde ich Beweis <.> (en plaçant l'étiquette sur la fiche des A) Sie müssen es beweisen. (A dit : la preuve, c'est que Bärlach il a perdu le pari) H-hm das ist nicht der Beweis. (A dit : bin la preuve, c'est que, c'est ça – en pointant sur une étiquette. E se dirige vers le devant de la classe) Genau.	
00:17:23.6	00:26:16.1	**(Mise en commun du devoir)** (A d'un autre groupe demande : madame, c'est juste comme on les met ? E s'adresse à toute la classe) Ok, ich glaub', Sie sind auf den guten Weg. Wir wollen das gemeinsam anschauen. (.) A2, was haben Sie als Bärlachs These? Welche These hat Bärlach? (A2 lit l'élément : Man kann jedes Verbrechen lösen, aufklären) Genau (..) (E place l'étiquette correctement sur le rétroprojecteur). Genau, das ist seine These. Wo sagt der das? Wissen Sie noch in welchem Kontext er das sagte? (A2 dit : euh) (..) Wo war Bärlach, als er das sagte? (A2 dit : je sais pas, je sais plus. L1 lève la main). L1? (L1: in Istanbul) Genau, genau. Und wer war dann noch? (M dit : euh Gastmann) Genau. Und wo waren Sie in Istanbul? Wer erinnert sich? (.) Erinnern Sie sich noch, wo sie da waren? (En pointant L1) Wo haben sie gewettet? (E1, le voisin de L1, lève la main, E lui donne la parole en le pointant) E1? (E1 répond : in ein Pub) Genau, in einer Bar. (E sourit) Genau, pub ist es Englisch. In der Türkei gibt es Pubs? (E1 dit : Euh, nein des bars) Genau, eine Bar, M-hm oder einen Kaffee. Gut. Was ist. Also, was sagt Bärlach? (en pointant sur le retroprojecteur) Was ist Gastmanns These? M1 haben Sie was gefunden? (M1 dit : Euh Es gibt das perfekte Verbrechen) Genau. (.) (E place l'étiquette correctement sur le rétroprojecteur) Exakt. (.) Gut. Gut. Wie argumentiert jetzt Bärlach? Wie argumentiert Gastmann? (E se tourne et cherche un A) A3? Wie argumentiert Bärlach? (A3 répond : Man muss das Verbrechen von Gastmann lösen) (..) Ich hab' das an einer anderen Stelle. Ich weiß nicht. Ok, Sie sagen, man muss das Verbrechen (E place l'élément sur le rétroprojecteur selon la réponse de A3.) Und was würde dann Gastmann sagen? Was haben Sie bei Gastmann A3? (A3 répond : Die Beziehungen zwischen Menschen sind komplex) Da bin ich einverstanden. Haben das alle so? (.) L2, Sie machen eine Grimasse.	GE, A2, L1, E1, As, M1, A3, L2, A1, M2, P1, M3, M4, A4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		(L2 répond : ja.) Sind Sie einverstanden? (L2 répond : ich weiß nicht. Ich habe niemand könnte beweisen, dass Gastmann den deutschen Kaufmann ermordet hat) Ok. (E place l'élément à côté de l'autre) Dann haben wir zwei Optionen. Was haben Sie bei Beweis? Wenn wir weitermachen? (.) Was haben sie als Beweis aufgeführt? (..) (E balaie la classe du regard) A1.? (A1 répond : Euh, Bärlach hat die Wette verloren.) Ok (E place l'élément sur le rétroprojecteur) Sind Sie einverstanden die andern. M2, sind Sie einverstanden? Ist das ein Beweis? (M2 répond : Euh, nein) Haben Sie das Gleiche, oder haben Sie eine andere Lösung? (M2 répond <…>) Ich höre es nicht. (M2 répète : <…>, E place l'élément correctement) Ok. (…) Und auf der Seite von Gastmann? Was haben Sie da (.) P1? (P1 répond : Niemand konnte beweisen, dass Gastmann den deutschen Kaufmann ermordet hatte) Gut, jetzt haben wir das hier und hier. Was ist wohl eher richtig? Was passt hier? Wieso denken Sie, warum denken Sie, dass niemand konnte beweisen der Beweis ist? (..) (en regardant P1 qui répond : (.) euh) Was war Ihre Idee? (..) Brauchen Sie ein Wort? Kann ich Ihnen helfen, oder sagen Sie's auf Französisch. (P1 répond : Euh, ich weiß nicht) M2, warum haben Sie das hier hingesetzt und nicht hier oben? (En pointant sur le rétroprojecteur. M2 répond : Euh, ich denke, dass ist nur eine Beweisen und eine Begründung ist) M-hm, genau. Gucken Sie sich das Verb an. Welches Verb wird hier verwendet? (En pointant l'élément „niemand konnte beweisen, dass Gastmann den deutschen Kaufmann ermordet hatte. « M2 dit : beweisen) Genau. Das ist schon Indikator. Ja? Beweisen. Nun, ist das die Frage passt hier der andere Beweis? (En pointant la preuve erronée) Ist das hier auch ein Beweis, also? (.) Auf der Seite von Gastmann? (.) Ist das ein Beweis, also? (M3 répond : Nein) Nein, M3. Sie sagen, warum nicht? Was haben Sie als Beweis hier? (M3 : madame, je peux le dire en français?) Ich gebe Ihnen gerne Wörter. (M3 dit : Weil in c'lui-là du haut) Oben, das oben. (M3 : das oben, enfin, c'est écrit beweisen) Ah, dann haben wir auch beweisen. (M3 répond : Man muss das Verbrechen von Gastmann lösen, das heißt beweisen können, dass Gastmann der Tater war) Ok, gut. Dann auch das Verb beweisen (…) (En mettant les éléments à la bonne place) Genau, (.) ok. Wenn wir das noch von oben nach unten lesen wird das klar. Euh, (.) dann ist das mal. (.) Also haben wir hier zwei Argumentationen und zwei Beweise. (.) Was war bis jetzt, (.) bis (.) zum Mord und bis nach dem Mord von Schmied, was war vor dem Mord von Schmied? Wer hatte die Wette gewonnen, (.) bis hier? (E1 Lève la main) E1 ? (E1 répond : Gastmann?) Gastmann. Warum? (E1 répond : Euh, weil Bärlach hat nicht euh die Morde beweisen) Genau, er hat sie nicht beweisen können, oder nicht bewiesen, korrekt. Ok, dann können wir also (.) (E met de l'ordre dans les éléments sur le rétroprojecteur) Gastmann hat gesiegt. Und dann kommt auf die Seite von Bärlach logischerweise E1? (E1 répond : Bärlach hat die Wette verloren) Exakt. Genau. Aber jetzt (.) (E regarde le rendu de la mise en ordre des éléments) passiert ein Zufall, (..) genau. (.) Was ist der Zufall M4? (M4 répond : Euh, Schmied wird ermordet) Genau. Warum ist das ein Zufall? Was verändert das (.) in der Geschichte? (M4 répond : Euh, weil euh Schmied euh hat euh rien à voir) Nichts zu tun. (M4 poursuit : Nichts zu tun de Gute) M-hm. genau. M-hm. Exakt. Und was ist das jetzt also für Barlach? Was bedeutet das für Bärlach und Gastmann für diese Wette? (.) Was bedeutet diesen Mord? (…) M4, ja? (M4: Euh, <…> nicht nur eins aber zwei Mord?) Ja, genau. Korrekt, genau. Und für Bärlach bedeutet das nochmal? (..) Was ist das für Bärlach also nochmals? (.) A4? (…) Was bedeutet für Bärlach diese (.) Mord im Kontext der Wette? (A4 répond : Euh, er hatte die Wette verloren) Bis hier genau. Bis zum Mord. Bis hier. Ja? (M. répond : Er hat eine zweite Chance) Genau. Exakt. Er hat jetzt eine zweite Chance. Also die Wette ist wie reaktualisiert mit dem Mord. (.) Ja? Das ist nun die nächste (.) Passage der Geschichte.	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:26:16.2	00:29:53.7	**(Tentative de récapitulation avortée par une question de vocabulaire)** Lesen Sie nochmals von oben bis unten. Die These, die Begründung, der Beweis und was bis jetzt galt. (.) Auf der Seite von Bärlach. (..) (Une A demande : ça veut dire quoi bis jetzt galt?) Ah. Wer kann helfen? Ich hab das Ihnen gesagt M4. (M4 répond : jusqu'à maintenant valide) Genau. Haben wir letztes mal auch (.) geklärt eigentlich. Sie sollten sich die neuen Wörter aufschreiben. Ja? Es kommen immer wieder die, (.) ziemlich viele Wörter wie Verbrechen, Wette. Haben wir schon X mal gehabt. Ja? Zufall auch. Schreiben Sie sich die Wörter auf. (.) Ok, also, das ist die Struktur der Wette. (.) Gut. Vielleicht kleben Sie sich das auf, weil das ist für das nächste Kapitel auch sehr wichtig. (..) Gut. Auf wessen Seite stehen Sie eher, M2? Was ist eher Ihre Philosophie? Von Bärlach? Stehen Sie eher auf der Seite von Bärlach oder von Gastmann? (M2 répond : Euh (…) vielleicht Gastmann) Warum? (M2 dit : Euh) (..) Sie können, Sie können mit den Sätzen hier (En pointant les éléments du rétroprojecteur) argumentieren. (.) Wenn Sie einverstanden sind. (.) (M2 répond en reprenant une structure d'un élément : Euh, ich denke euh auch dass man beweisen, dass Gastmann der deutschen Kaufmann ermordet hatte) M-hm. Also denken Sie, dass Gastmann auch am Ende des Buches gewinnt? (..) Wir wissen es nicht. Das ist eine Hypothese. (M2 répond : Euh, ich habe das schon gelesen) Ah, ok, ahah. Sie kennen den Schluss schon. (E rit) Gut. Ok, wer steht eher, wer denkt, dass Bärlach eher gewinnt am Ende des Buchs, die zweite Chance. Wer denkt, dass Bärlach die zweite Chance euh realisiert und gewinnen wird? Wer von Ihnen? (..) Nur A3? Ok, F1? (.) Ok, Klar, melden Sie sich bitte klar. Wer denkt, dass Bärlach gewinnt? (..) Jetzt plötzlich alle. Ok (E rit) Gut. ok, wer denkt, dass Gastmann gewinnen wird, also alle anderen eigentlich? (.) Was denken Sie wohl T1? (T1 répond : Euh, ich weiß es nicht) Ok, keine Hypothese. (..) Ok. gut. Wir werden weiter sehen. Danke schön. Gibt es noch Fragen hierzu? (..) Ist das allen klar diese Struktur? Gut. (.) (E éteint le rétroprojecteur) (…) Ok. Voilà.	GE, M4, M2, A3, F1
00:29:53.8	00:30:29.9	**(Annonce d'un saut d'un chapitre résumé par E en deux phrases sous forme de dictée)** Ok, dann möcht' ich gerne euh das nächste Kapitel euh überspringen und Ihnen nur kurz (ei)ne Zusammenfassung geben. (.) Euh, (.) notieren Sie sich vielleicht die Zusammenfassung oben im Buch. Ich hab' sie oben notiert. (E montre son livre aux A) Oder in Ihrem Heft. (.) Sind nur zwei Sätze. (..) Damit wir mehr Zeit für das nächste Kapitel haben. (..)	
00:30:30.	00:32:58.7	**(Dictée du résumé du chapitre par E)** Haben alle was zum Schreiben? Nehmen Sie also alle einen Stift bitte. Einen Bleistift oder einen Kugelschreiber. (.) Und ich gebe Ihnen die Zusammenfassung und dann arbeiten wir mit dem nächsten Kapitel weiter. (.) Ja? Gut, also. In diesem Kapitel 12 (.) Bärlach insistiert nicht auf eine Vorladung, von Gastmann. (..) Also Bärlach insistiert nicht auf eine Vorladung, auf eine Befragung von Gastmann. (…) (E regarde les A écrire). Ich wiederhole. Bärlach insistiert nicht auf eine Befragung von Gastmann. Und (.) bittet um (.) Krankheitsurlaub. (…) Zweiter Satz, zweites Element. (Une A demande : madame?) Ja? (A poursuit : vous pouvez juste répéter les trois derniers mots s'il vous plait ?) Ok. Und bittet, und bittet um Krankheitsurlaub. (…) Haben Sie das? (.) Ok. Der zweite Satz oder das zweite Element ist, Tschanz hat Schmieds blauen Mercedes (.) gekauft. (..) Tschanz hat Schmieds blauen Mercedes gekauft. (..) (Une A demande : Euh, können Sie wiederholen?) Ja. Tschanz hat Schmieds blauen Mercedes gekauft (..) und fährt mit Bärlach zum Schriftsteller. (..) Und fährt mit Bärlach zum Schriftsteller. (…) Ich wiederhole das ganze. Bärlach insistiert nicht auf eine Vorladung oder auf eine Befragung von Gastmann, und bittet um Krankheitsurlaub. Tschanz hat Schmieds blauen Mercedes gekauft und fährt mit Bärlach, Bärlach zum Schriftsteller.	GE, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:32:58.8	00:36:40.1	**(Questions de E sur l'interrogatoire de Gastmann vu auparavant)** Euh, warum ist es wichtig, dass Bärlauch, Bärlach (E rit de sa mauvaise prononciation) nicht auf euh diese Befragung von Gastmann (.) insistiert? (..) Wer wollte Gastmann befragen oder nicht befragen? Was war das Problem? Was war das Problem mit der Befragung von Gastmann? (..) L3, was war das Problem? (L3 demande : Euh, was bedeutet befragen, ist euh c'est une proposition ?) Ne, fragen. Jemand wollte Fragen stellen an Gastmann. Und jemand wollte nicht. Wer wollte keine Fragen an Gastmann? (L3 répond : Schwendi, von Schwendi) Genau, wer ist von Schwendi nochmal? (M2 répond : Euh, sein Advokat) Von wem? (L3 poursuit : von Gastmann) Genau, exakt. Und euh ist das jetzt wichtig, dass Bärlach, das Bärlach das ok findet? (.) Warum ist das wichtig? (..) Wer denn noch eine Person? Wer hat mit Schwendi gesprochen? Mit wem hat von Schwendi gesprochen? A4? (A4 répond : Euh Lutz?) Genau. Und was war da das Problem euh mit Lutz noch? (A4 répond : Euh, Lutz sagt, dass euh er will nicht Informationen euh über Gastmann geben) M-hm, genau. Und der Lutz hatte noch ein Problem, erinnern Sie sich? (.) Über mehrere Kapitel. Was wollte er tun? (E balaie du regard la classe) (…) Ups, große Lücke. (E sourit) Wie ist Lutz nochmal? (Un A lève la main, E lui donne la parole et il répond : er ist feig) Feige genau. M-hm, genau. Und hatte er Bärlach informiert? (le même A répond : Nein) Ne. (.) Können Sie ein bisschen mehr dazu sagen? (Le même A répond : Er hat das Versprechen gemacht aber er hat gehabt <.>) Genau, wollte es ihm sagen? Oder ist es egal? (A4 répond : Ja, aber er war nicht mutig) Genau, exakt. Er war nicht mutig und jetzt sagte er es ihm. Warum war er nicht mutig? (A4 répond : Weil er hat Angst von Bärlach und von Schwendi) Genau, exakt. Und warum hat er Angst vor Bärlach in diesem Kontext? (A4 répond : seine Reaktion) Genau, seine Reaktion. Er dachte nämlich. Wissen Sie das noch M2? Wissen Sie noch, wie euh, was dachte Lutz, dass Bärlach reagiert? Wie reagiert Bärlach? (M2 répond : Euh) (..) Verstehen Sie die Frage? (M2 répond : oui, je comprends, mais on doit dire par rapport à Lutz?) Genau. Oder von Schwendi. (..) Was dachte Lutz? Dachte Lutz, Gastmann, euh dachte Lutz Bärlach euh findet das ok, wenn sie euh Gastmann nicht interviewen? Wenn sie Gastmann nicht befragen? (M2 répond : Nein, er ist nicht ok) Genau, er dachte es nicht. Einverstanden. Ok.	GE, L3, A4, M2
00:36:40.3	00:37:22.9	**(Questions de E sur le congé maladie de Bärlach vu auparavant)** Gut. Euh, warum will Bärlach Krankheitsurlaub P1? Wissen Sie das noch? Was war da der Kontext kurz. (P1 répond : Euh (…), weil euh er ist krank) Wissen sie noch wo er krank ist? (P1 répond : Euh, in euh, j'sais plus. <..>) Ahah, genau. (Une autre A devant répond : Magen) Genau, er hat Magenprobleme sagt er. Genau, korrekt. Also, jetzt möchte er Krankheitsurlaub, was heißt Krankheitsurlaub? (E pointe une A devant qui répond : congé maladie) Genau, exakt.	GE, P1
00:37:22.3	00:41:09.9	**(Questions de E sur les hypothèses des A concernant les raisons de l'achat de la voiture de Schmied par Tschanz)** Gut und nun haben wir noch das Element mit Tschanz. Erstaunt Sie das? Finden Sie das normal, dass Tschanz Schmieds Mercedes kauft, L2? (L2 répond : Euh, nein, ich denke, euh ein bisschen komisch) Warum? (L2 poursuit : Euh, weil euh er könnte eine andere Mercedes kaufen) M-hm. Was ist Ihre Hypothese, warum kauft er Schmieds Mercedes? (L2 répond : Euh, vielleicht für euh beweisen euh brennen?) Ah, verbrennen? Ok. Ok. M-hm. Gut. Interessante These, M-hm. Schön. Andere Thesen? Warum kauft der Schmieds Mercedes? Was denken Sie (..) (E balaie du regard la classe) M3, warum kauft der Schmieds Mercedes? (.) Was denken Sie persönlich? (..)	GE, L2, M3, M2, E3, F1, A4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Brauchen Sie ein Wort? Kann ich Ihnen mit Wortschatz helfen? (..) (M3 répond : Mais j'sais pas comment on le dit) Ja, was brauchen Sie? De quel mot vous avez besoin, avez-vous besoin ? (M3 dit quelque chose en français d'inaudible). Können Sie das M2? Was sie (M3) sagt? Ok, Sie müssen laut sprechen, ja? Ok, sagen Sie's auf Französisch, wir helfen Ihnen, M3. En français. (Encore une fois, M3 dit quelque chose d'inaudible) J'ai rien compris, désolé. (Rire général de la classe et de E. M3 reprend : Euh) Hören Sie bitte zu (En s'adressant à la partie de classe qui se situe à l'opposé de M3) und helfen Sie das in Deutsch zu formulieren. (…) (M3 reprend : Mais enfin c'est que pour Schmied après il l'aime bien) Qui aime qui ? Tschanz aime Schmied und Schmied a bien aimé Tschanz? Mag Tschanz Schmied oder? (.) Ok, überlegen Sie das nochmal kurz. (..) (M3 répond : non, mais) Sie wollen's nicht sagen. Ok, wir haben verschiedene Thesen. E3, haben Sie noch eine These? (E3 répond : nein, euh) Haben Sie keine Fantasie? Je, es ist ein Krimi. (E rit puit E3 dit quelque chose d'inaudible) Ok, dann behalten wir mal L2s These im Kopf. Gut, ja L1? (L1 répond : Euh, er hat den Mercedes gekauft, weil) Ruhe bitte (.) F1. (L1 poursuit : denn sie schön aussiehst) Wer sieht schön aus? Wer? Der Mercedes oder? (L1 répond : der Mercedes) Ok. Also, weil es ok ein schönes Auto ist (L1 dit : ja) M-hm. Ja A4? (A4 dit : Vielleicht er will Spuren suchen und zerstören) Ah. Spuren suchen und zerstören. (.) Gut. Ok, warum will er denn das? (A4 répond : es ist <..> seine Arbeit. <…>) Ok. Gut. Euh, haben Sie noch eine Idee (E pointe une A qui ne semble rien vouloir dire) Gut, dann machen wir weiterlesen. Also, wir halten das mal im Kopf, diese These, er sucht Spuren und will sie zerstören. Er fährt also zum Schriftsteller.	
00:41:10.1	00:43:59.6	**(Explication de la suite de la lecture en fonction d'un 3-Punkte-Test et distribution du test comme exercice)** Und wir lesen weiter auf der Seite 76. Bitte machen Sie sich Notizen im Buch, weil ich werd' Ihnen nochmals einen 3-Punkte-Test als Hausaufgabe als Übung mitgeben. Als Training. Ja? Weil euh Sie bald am 30. einen Test machen werden. Und es ist schon zu knapp (.) (Une A demande : am 30.?) Genau, euh werden Sie einen 3-Punkte-Test lösen. Also lesen Sie bitte das Kapitel 14 zu Hause und versuchen Sie das zu lösen. Wir besprechen den Text, Test nächstes Mal. (Une A dit : Euh, 30 ist Donnerstag) Ok, ich gebe Ihnen das Datum, das korrekte. (…) (E cherche dans ses feuilles) Gleich, eine Minute. (..) Euh, am 31. Ne, 30. Donnerstag ist korrekt. (Une A lève la main) Ja? (A pose une question inaudible) Euh zum nächsten Kapitel dann. (Une autre A dit : quatorze) Genau, vierzehn. (..) Also, jetzt lösen Sie als Übung den 3-Punkte-Test als Übung. (.) Ja, zu Kapitel 13 und wir machen dann zu Kapitel 14 den Test. Ja L2? (L2 demande : Also, wir müssen 13 und 14 lesen?) Ne, nur 13 für nächstes Mal. (.) Ok? Andere Fragen? Gut. (E distribue le 3 Punkte-Test comme exercice. Une A demande pour quand ce devoir est à faire) Genau, für den 20. März bitte. (Un autre A demande : Kapitel 13 für nächstes Woche Kapitel 13?) Genau, das steht hier drauf (E pointe la date sur l'exercice. Une autre A demande : Mais là on est dans le chapitre 13 ? – en pointant le 3-Punkte-Test comme exercice) Das steht hier drauf. (Une autre A demande : <..> chapitre 13 ?) Zu diesem Kapitel ja. Genau. (Une autre A demande : c'est pour lundi prochain qu'on doit faire ça ?) Ich sag's gleich nochmals, sonst muss ich's 18 Mal sagen. (…) Können Sie das nach hinten reichen, bitte. (.)	GE, As, L2, T1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:43:59.7	00:47:03.3	**(Récapitulation du devoir)** Also nochmal. Was ist die Hausaufgabe für nächste Stunde also? Wer kann das, (.) T1 was ist die Aufgabe für nächste Stunde? (T1 répond : c'est ça ? – en pointant l'exercice distribué) Können Sie's nochmal laut sagen bitte für die ganze Klasse. (E se dirige au fond de la classe) Haben Sie's bekommen? (A répondent : ja) Ja, gut. (T1 répond : Euh, das ist für die nächste) Für die Klasse bitte. (T1 reprend : das (En pointant la fiche distribuée) ist für die nächste Montag) M-hm. Und was ist das? (En pointant la fiche distribuée. T1 poursuit : Euh, wir müssen lesen in der Kapitel 13 und euh das machen) Genau, exakt. Also, lesen Sie bitte die Fragen. Ich kann jetzt noch kurz helfen beim Wortschatz. (..) (les A lisent puis après 3 secondes, la sonnerie retentit. Un A demande ce que veut dire « entscheiden ») Entscheiden? (.) Décider. (.) Décider. (.) E2? (E2 dit : j'suis désolé mais j'crois que j'ai toujours pas compris les devoirs, ce qu'on doit faire. Une autre A lui montre la fiche distribuée et dit : pour lundi prochain, tu dois faire ça et lire le chapitre 14. Une autre dit : non, le chapitre 13) Genau, dreizehn. Genau. Und der Test ist dann mit Kapitel, über Kapitel 14. (Un A dit : Das ist über Kapitel 14? – en pointant le test comme exercice distribué. Un autre A lui répond : mais c'est un exercice) (.) Ne (.) Ne, Kapitel 13. (..) Ok. (15'36 : tentative de conclure la leçon. Une autre A demande : vous avez dit que c'était quand le test ? Une autre répond : le 30) Dreißigste. Ok. (E écrit au TN à 15'44 : Test 30. März = > Kapitel 14) Ja? (…) (E range ses affaires, des A se lèvent. À 17'01, un A demande : Pause ?) Ja, Pause, Klar.	GE, T1, As, E2

D.1.3 *Synopsis codifié deuxième leçon*

Objectif de la leçon : L'élève est capable de vendre son projet d'émigration par le biais d'une affiche publicitaire. 2M, 2FiGe2.5.17, 19 A présents sur 19

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	Orateurs	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	1	0:20	3:37	Annonce de l'objectif et retour des tests de vocabulaire	GE, As	Choisi	Annonce objectif : début Forme : Programme					Communicateur	Récepteur
2FiGe2.5.17, 1/3 (Réactivation : mise en commun du devoir, Aufgabe 7 + questions p. 25)	2	3:37	5:12	Contextualisation du devoir et consigne pour la mise en commun	Ge		Personnelle, textuelle	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	3	5:12	13:37	Mise en commun du devoir : Aufgabe 7 du dossier : Écrire des questions par rapport à trois étapes d'un voyage : avant, pendant et à l'arrivée	GE, M5, O1, M6, L4, I1, E3, F1, M3, W1, A5						Collective	Questionneur	Répondeur
	4	13:37	15:35	E pose des questions supplémentaires en relation avec le brainstorming qui a été fait lors d'un cours précédent et qui est projeté sur l'écran blanc (was wollen Sie wissen, wenn Sie reisen?)	GE, M5, E3						Collective	Questionneur	Répondeur
	5	15:36	16:22	Projection des réponses de E	GE, As						Frontale	Transmetteur	Récepteur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	Orateurs	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	6	16:23	19:27	Questions de E sur la vérification de la compréhension de la page 25 que les A ont dû lire pour la leçon du jour en vue de la préparation à l'activité d'écriture	GE, O1, S1, L4						Collective	Questionneur	Répondeur
2FiGe2.5.17, 2/3 (Inventer et comparer la fin de l'histoire)	7	19:27	20:41	Consigne pour l'activité suivante : Inventer une fin pour l'histoire de la nouvelle	GE, W1		Personnelle, tex tuelle, communicative	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation résultat	Avant	Frontale	Donneur de consigne	Récepteur
	8	20:41	27:08	Les A – par deux- écrivent la fin de l'histoire en quatre phrases par groupe de deux	GE, As						Pair	Facilitateur	Créateur
	9	27:08	39:40	Deux pairs se mettent ensemble pour échanger leur histoire inventée + lecture de la suite du chapitre + décision de la meilleure fin	GE, As					Avant, pendant, après	Groupe	Facilitateur	Créateur
	10	39:40	42:47	Mise en commun de l'ac tivité : Quelle est la meil leure suite?	GE,E3, F1					Après	Collective	Questionneur	Répondeur
2FiGe2.5.17, 3/3 (Consigne pour le projet d'émigration)	11	42:47	48:57	E donne la consigne pour le projet d'émigration par le biais d'une affiche publicitaire	GE, M6, As		Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation produit	Après	Frontale	Donneur de consigne	Récepteur

D.1.4 Transcription deuxième leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:00:00.1	**2FiGe2.5.17 (2M, 19 A présents sur 19) GE met de l' ordre dans ses affaires, le PF arrive et va s' installer au fond)**	GE
00:00:20.2	00:03:37.4	**(Annonce de l'objectif et retour des tests de vocabulaire)** Hallo, guten Tag (..) (Des A répondent : Guten Tag) Ok sehr schön. Euh (.) wir arbeiten heute wieder mit Novelle, die wir letztes Mal (.) zu lesen begonnen haben, Ja? (.) Mit dem was wir hier begonnen haben. Ich habe Ihren Wortschatztest korrigiert, die Sie mit X. gemacht haben und würde die Ihnen also zurückgeben. Euh, es gab ganz unterschiedliche Leistungen aber toll waren nur drei Schülerinnen und Schüler hatten unter zehn Punkten. Also weniger als zehn, alle anderen haben mehr als zehn Punkte. Und es ging bis neunzehn Komma fünf. Es gab alles zwischen (.) ja (E regarde sa fiche) eins Komma fünf und neunzehn Komma fünf. Also ein Ok Test. Schon mal besser. Euh (E distribue les tests aux A).	GE, As
00:03:37.5	00:11:10.2	**(Mise en commune du devoir : Aufgabe 7 du dossier : Ecrire des questions par rapport à trois étapes d'un voyage : avant, pendant et à l'arrivée)** Gut, dann bitte ich Sie also jetzt die Hausaufgaben hervorzuheben. (La tâche 6 du document que les As possèdent est projetée au beamer: « Auch wenn man schnell abhauen möchte, muss man einen Umzug ins Ausland organisieren. Machen Sie ein Brainstorming. » (…) (E cherche des fiches sur son pupitre. Une A lui dit qu'elle a oublié sa fiche chez elle) Ja, Sie wissen, was passiert. Kommen am Ende der Stunde bitte wieder zurück. (..) Jetzt, Sie haben ja auf heute euh sich vorbereitet und gelesen euh wie Wladimir nach Deutschland reist. Und Sie haben Fragen dazu formuliert und diese Fragen in die Tabelle eingetragen, ja? Diese Tabelle haben Sie ausgefüllt für die Reisevorbereitung. (.) Euh, wir wollen erst sammeln und dann zeige ich, was ich gefunden habe und wir wollen das mir Ihren Fragen noch ergänzen. Ja? Ergänzen mit Ihren Fragen, was bedeutet das, M5? (.) Mit Ihren Fragen ergänzen? Komplett machen. (.) Also vervollständigen, ja? Sie haben ja jetzt aus dem Text Fragen (.) und dann euh zu, zu Ihren eigen aus dem Brainstorming (.) ja euh O1 vielleicht beginnen Sie gleich, was haben Sie für vor der Reise? Welche Fragen haben sie da aufgeschrieben? Was muss man vor der Reise organisieren? (O1 répond : euh habe ich eine Reispass? ein <.>) Genau, ok (.) (E écrit les réponses des As sur l'ordinateur qui et projeté au beamer) (O1 poursuit : wie viel Gepäck hast du?) Genau, ok, ahah. Weitere Fragen? (M6 lève la main) Ja, M6? (M6 répond : wie viel koste eine Fahrkarte?) Super, genau. M-hm. (L4 lève la main) Ja, L4? (euh, kann ich das <…>) Kann ich, haben Sie? (L4 répète : kann ich der Ort <.>) Was meinen Sie mit Ort? (L4 : répète <.>) das Ziel, das Reiseziel? (.) Wohin sie fahren, ja? Die Stadtion meinen Sie? (L4: euh, ich euh (.)) Ok, das Reiseziel, euh den Ort wo Sie hinfahren, meinen Sie? Sie denken an den Ort, wo Sie hinfahren. Wo fährt Wladimir hin? (L4: ah, Wladimir?) M-hm. (L4: euh (..)) Wer weiß es noch, M6? (M6 répond : Berlin). Genau, er fährt nach Berlin, super, genau. Und Sie meinen den Ort wie Berlin? Ihren Ort. Genau, ok, das Reiseziel würde ich schreiben, ok. Ort. M-hm. Andere Lösungen noch? (..) J1 haben Sie noch mehr? (.) Welche Fragen haben Sie noch vor der Reise? (J1 répond : euh wie viel Gepäck du hast?) Haben wir schon gehabt. Andere? Ok. (.) Was kauft Wladimir? Haben Sie dazu noch was aufgeschrieben? I1? (I1 répond : eine Wodkaflasche) Genau, welche Fragen könnten Sie dazu stellen? (I1 répond : wie viel kostet eine Wodkaflasche? Und brauche ich eine Wodkaflasche?) Warum bringt der Wodka mit? (I1: euh für trinken) Genau.	GE, M5, O1, M6, L4, I1, E3, F1, M3, A5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Also, wo trinkt er der, den Wodka? Wo? Wann, (Ent)schuldigung. (I1: euh auf der <.>) Genau, ok, also was können Sie vielleicht für eine Frage formulieren? (I1 répond : wo trinkt) Was? E, Sie haben sich gemeldet? (E3 répond : euh eine Flasche Wodka ist nicht eine Souvenir) Vielleicht ein Souvenir, genau, haben Sie eine Frage zu den Souvenirs? (E3 répond : euh nehmen Sie euh Souvenirs euh mit Sie?) Genau, so nimmst du, oder nehmen Sie Souvenirs (.) mit. Ok, m-hm. Genau, oder wenn man sagt die Wodka, den Wodka trinken Sie im Zug, was denken Sie, wie lange geht die Fahrt von euh Moskau nach Berlin? Ist das eine Stundereise? (..) Ne, F1, was denken Sie wie lange geht die Reise von euh Moskau nach Berlin ungefähr? (F1 répond : euh 2 Tage) Ja, dann vielleicht etwa zwei Tage genau mit dem Zug. Also, was brauchen Sie da? (.) (F1 répond : euh das Essen und ja das Essen und trinken) Genau, können Sie da eine Frage formulieren? (F1 répond : euh muss ich Essen nehmen?) Nehmen oder? avec moi? (F1 répond : mitbringen?) Genau mitbringen oder mitnehmen, genau. Oder welches Essen und Trinken muss ich mitnehmen (.) exakt. Gut, auf der Reise, was müssen Sie da noch bedenken? (.) Wer hat dazu was? (..) M3, was haben Sie für auf der Reise, haben Sie da Fragen? (M3 répond : was hast du gekauft?) M-hm. Auf der Reise? (.) Ok, m-hm, andre? (..) Was steht im Text zu, zu Wladimir zur Reise? (..) M3, was, was steht im Text zu Wladimir? Was passiert auf der Reise? (..) (M6 lève la main) M6? (M6 répond : er trinkt Wodka auch Zigarette und euh ich weiß es nicht, trinkt er Sache) M-hm, ok, wissen Sie, haben Sie dazu eine Frage, was man für die Reise noch vielleicht fragen, sich fragen könnte? (M6 répond : euh die Frage ist, habe ich etwas zu rauchen, zu trinken oder zu essen?) Ok. M-hm, gut.	
00:11:10.3	00:13:37.5	**(Mise en commun du devoir concernant la 3e colonne « à l'arrivée du voyage »)** Keine anderen Fragen und bei der Ankunft? Was haben Sie hier zu A5? (A5 demande : auf der Reise?) Bei der Ankunft. (A5 répond : ah euh, ich habe bei der <.> schaffen) M-hm, gut. Können Sie eine Frage formulieren? (A5 rit) Wer kann das zu einer Frage umformulieren? Doch, das können Sie zu einer Frage. Sie brauchen nur noch ein Verb (.) und ein Fragewort. (..) Hat jemand anders eine Frage zu den Verbindungen? (.) I1? (I1 répond : was willst du machen jetzt, jetzt in Berlin?) Genau, genau, was willst du jetzt in Berlin machen? Super. Ok. (.) R1, was haben Sie hier noch? (.) Bei der Ankunft? Nur eine Frage. (R1 répond : euh, ich habe geschrieben <..>) Ok, es ist ein trennbares Verb, also? Meinen Sie wohnen? Oder, was meinen Sie damit genau? Können Sie's beschreiben? (..) (R1 répond : euh (…)) Sie haben schon das Ende, m-hm. (R1 répond : das ist gesagt, ich euh <…>) Ok, Sie haben jetzt schon weiter gelesen, ja? Ich dachte bis Seite 25, stand in der Aufgabe. Ok, was macht der noch euh bei der Ankunft? Da das bestimmt noch Antworten. Euh, W1, was haben Sie noch frag(en) für welche Fragen? Ich sehe, Sie haben noch Fragen. (W1 répond : euh, was habe ich gekauft?) Bei der Ankunft? (W1 répond : ja) Ok. Und wenn Sie, gut, ok, m-hm.	Ge, W1
00:13:37.6	00:16:22.9	**(Mise en commun du devoir : E demande des questions supplémentaires en relation avec le Brainstorming qui a été fait lors d'un cours précédent et qui est projeté sur l'écran blanc + projection des réponses de E)** Gut, ich habe, kann Ihnen mal sagen, wo ich soll was man sonst noch, brauchen Sie sonst noch Informationen zur Reise? Was haben Sie persönlich aus Ihrem Brainstorming noch (.) Was müssen Sie sonst noch wissen, wenn Sie reisen? (..) M5, was haben Sie sonst noch für Fragen? Was wollen Sie wissen, wenn Sie reisen? (M5 répond : euh) Sie persönlich? Wenn Sie auf Reisen gehen? Was wollen Sie noch wissen? (.) Nichts? (.) (M6 lève la main) Ja M6? (M6 répond : euh das Geld im Ausland) Ja, genau. Können Sie eine Frage formulieren? Super. (M6 répond : euh, Welche Geld ist euh in Deutschland?) M-hm, ein anderes Verb als ist? (..) Kann jemand helfen? (..) (M6 répond : euh benutzen?) Genau. Benutzt man in Deutschland. Ok. Super, weitere Fragen? (..) Sie haben letztes Mal noch aufgeschrieben. Gucken Sie	GE, M5, E3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		nochmals bitte auf dem Brainstorming. Was fehlt uns noch? Sie haben noch andere Wörter aufgeschrieben. Andere Ideen aufgeschrieben, wozu wir jetzt keine Fragen haben. (.) E3? (E3 répond : euh, habe ich eine Wohnung ge, gefunden?) Genau, klar, wo wohnen Sie? Ja, wenn Sie reisen, müssen Sie irgendwann wo ein Dach haben, ein Bett, oder? Gut, ich zeige mal, was ich noch geschrieben habe. Wo schlafe ich, habe ich das hier so genannt. (..) (E projette ses réponses) Das sind alles Fragen, die schwatzen, die aus dem Text ableiten, wo Sie aus dem Text ableiten und im Text finden können. Und die Blauen habe ich hinzugefügt. Und ich füge gern noch die von (..) weiter hinzu. Gut. Haben Sie hierzu Fragen, oder ist das klar? (..) Klar, ok.	
00:16:23.0	00:19:27.5	**(Questions de E sur la vérification de la compréhension de la page 25 que les A ont dû lire pour la leçon du jour en vue de la préparation à l'activité d'écriture)** Gut, dann gehen wir nun weiter. Euh, Sie haben jetzt erst die Seite 25 gelesen. Euh (.) wo kommen Wladimir und seine Freunde an? Was ist ihr Zielort? Wo kommen sie an O1? Wo sind sie jetzt? (..) Auf Seite 25. (…) (O1 répond : in einem <.>) An welchem Bahnhof kommen sie an? (…) Seite 24, 25. Ja S1? (S répond : Bahnhof Lichtenberg?) Ja, wo ist Lichtenberg wohl? Wie wir schon gehört haben, in welcher Stadt? (..) Das ist ein Quartier in einer Stadt. M6, Sie haben es vorhin gesagt. Welche Stadt ist er? (M6 répond : Berlin) Genau, Berlin Lichtenberg. Das ist die Nordostberlin. Gehörte Ostberlin zu, zu euh zu DDR oder zu RDA? Wer weiß das noch? (Un-e A répond : DDR) Genau zu DDR, also, sie sind in Ostberlin angekommen, wen treffen sie da zuerst? (..) Wen treffen sie da zuerst? L4 (L4 répond : euh, euh die rote Kreuz) Aha. Da wohnen sie, genau. Wenn Sie jetzt bis den ersten Abschnitt nochmals gucken? Wenn Sie nochmals im ersten Abschnitt wen ist nicht wo. Wen meint? (L4 répond : das ist DDR euh <.>) Wen, was heißt wen? (L4 répond : wen c'est quoi?) Nein (.) (Un A répond : qui) Qui, genau. Wen treffen sie? (L4 répond : ah, ein <.> ein Vietname) Ein? (L4 répète : ein Vietname) Genau, Vietnamesen, genau, und? (Une A répond : Zigeuner) Zigeuner, exakt, ok. Treffen Sie auch immer Vietnamesen und Zigeuner, wenn Sie in den Ferien fahren und ankommen? Trifft man überall Vietnamesen und Zigeuner? (Une A répond : nein) Ne. Ok, also es ist ziemlich speziell, ja?	GE, O1, S1, L4
00:19:27.6	00:20:41.3	**(Consigne pour l'activité suivante : Inventer la fin de l'histoire de la nouvelle)** Euh, ich, überlegen Sie sich bitte jetzt, wie könnte die Geschichte weitergehen und schreiben Sie, in fünf Minuten, Sie haben hier euh, (E montre la tâche 8 du document) 4 Satzanfänge. Schreiben Sie in fünf Minuten, zu zweit, wie die Geschichte weitergehen könnte. Ja? Erfinden Sie, denken Sie sich fantasievoll ein Ende aus (.) zu dieser Geschichte. Also nicht was wirklich passiert, sondern wie die Geschichte (.) für Sie weitergeht. Ja? Können Sie das kurz übersetzen W1? Was sollen Sie tun? (.) (W1 répond : euh, wir müssen euh <..>) Ausdenken? (W1 poursuit : ausdenken auf die Ende auf der Geschichte) Genau, Sie sollen sich ein Ende für die Geschichte ausdenken. Also fünf Minuten zu zweit, bitte vielleicht arbeiten Sie mit L4 (E pointe un A) und Sie arbeiten zu dritt? (E point une groupe de trois) Geht das? Ok los, fünf Minuten, vier Sätze wie sieht das Ende aus.	GE, W1
00:20:41.4	00:27:08.4	**(Les A écrivent la fin de l'histoire en quatre phrases par groupe de deux)** (E reste devant pendant 25 secondes puis circulent dans les rangs) Fantasie. (rire) (un A pose une question : un conflit, on dit Konflikt?) M-hm. (E se déplace vers un autre groupe) Erfinden Sie, Sie sollen nicht lesen. Ausdenken, Fantasie. Was passiert? (E se déplace vers un autre groupe) Ok, Sie haben einen Schluss schon. (E se déplace vers un autre groupe) Typisch Ihre Assoziation. Ein bisschen Klisché, aber ja, es ist Fantasie. (E se déplace vers un autre groupe qui lève la main et qui demande : comment on dit passer devant ?) Vorbeigehen. Das ist ein trennbares Verb. (E se déplace vers un autre groupe) Haben Sie jetzt einen Anfang gefunden? (l'A du groupe dit : euh, vous n'avez pas réussi à lire ? Puis elle lit à haute voix ce qu'elle a écrit) Ah, cool, ja. (A poursuit la lecture) Achtung, schauen Sie nochmals wie heißt diese Nationalität dieser Leute. Genau, Vietnamesen. Der Vietnamese, die Vietnamesen. Ok, und dann? Schließlich? Was passiert dann wohl, wenn	GE, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		sie den töten? Logisch, ok. (E se positionne devant la classe) Ok, beenden Sie den (.) Ihre Geschichte bitte. (E se déplace vers le groupe devant elle) Was meinen Sie admit? (L'A répond : la chambre) Ah, Zimmer. Oder einen Raum, ok, verstehe, m-hm. Ok, eine fantastische Geschichte. Ok, und was passiert dann mit dem Alligator? oder beziehungsweise mit Wladimir? (E se déplace vers un autre groupe qui a une question : comment on dit rompre avec quelqu'un ?) Euh, sich zerstreiten, oder sich trennen. (l'A poursuit : avec, la préposition c'est mit ?) Mit.	
00:27:08.5	00:38:23.3	**(E se positionne devant la classe. Deux pairs se mettent ensemble pour échanger leur histoire inventée + lecture de la suite du chapitre + décision de la meilleure fin)** Ok, gut. (.) Nun bitte, euh setzen Sie sich mit jemandem aus einer anderen Gruppen zusammen. (.) Und Sie erzählen Ihre Geschichte. (..) Ja? (.) Sie gehen also mit jemandem aus einer anderen Gruppe zusammen und erzählen Ihre Geschichte. Und machen Sie sich ein Notizen von der anderen Geschichte. Sie haben ja hier (E montre l'activité 8b) du Handout) unten vier Punkte. Also (.) wenn Sie jetzt R1 (.) M5 Ihre Geschichte erzählen, schreibt M5 die vier wichtigsten Punkte, Stichwörter auf. Und dann wechseln Sie das Ganze, ja? Ist das klar? Ok, Sie sind dann einfach zwei zusammen (E pointe des A) und jemand erzählt, ok? Also Sie zwei tauschen Sie aus. Diese Gruppen zusammen (E pointe d'autres A). Und Sie (E point d'autres A). Und Sie (E pointe un A) verschieben einfach einmal um eine Runde, ja? Also, Sie gehen zusammen mit (E pointe un A), vielleicht bleiben Sie sitzen und Sie gehen einfach einen Stuhl weiter nach hinten (.) und Sie kommen hier hin O1 euh M3 (Ent)schuldigung (…) (E après être restée quelques secondes devant se déplace vers un groupe). Genau O1, Sie haben verstanden. Genau, S1. (E se déplace vers un autre groupe et écoute) Also, Sie schreiben sich also die wichtigsten Punkte von deren Geschichte auf. Die vier wichtigsten Schritte. (.) in Stichwörtern. (E se déplace vers un autre groupe puis un autre et regarde ce qui est écrit) Ok, cool. (…) Sie sind fertig? Dann können Sie das Ende der Geschichte lesen und entscheiden, welches der drei Enden finden Sie am Besten. (.) Also, Ihr Ende, F1's Ende, oder das Ende des Autors. (.) Ja? (E se déplace vers un autre groupe) Haben Sie das? Sie können die Geschichte zu Ende lesen, und entscheiden welches Ende finden Sie das Beste. Ihr Eigenes, das Ihre Kollegin oder das Ende des Autors. Ja, und Sie begründen Ihrer Antwort. (E se déplace vers un autre groupe) Sind Sie so weit? Dann können Sie das Ende der Geschichte auch lesen und entscheiden Sie, welches Ende finden Sie das Beste. Ihr Eignes, das der Kollegin oder das Ende des Autors und warum. Ja? (E se déplace vers un autre groupe) Können Sie das in Deutsch sagen? (L'A du groupe répond : ja. E écoute la discussion du groupe) Ah, haut. abhauen meinen Sie das Verb, ja? Also, haut ab. Ohne b und ohne Umlaut. Genau. Ein schönes Wort, ja. Passt, super, m-hm. (E se déplace vers un autre groupe) Wer adoptiert einen Hund? (Un A du groupe répond : die vier Jungs. Vietnamese, Zigeuner, Mischa und Wladimir) Ok, toll, schönes Ende. Wenn Sie das haben, euh beenden Sie das noch dann lesen Sie noch bitte das Ende in der Geschichte und Sie entscheiden ist Ihr eigenes Ende das Beste, das der anderen Gruppe oder das des Autors. Begründen Sie dann Ihre Meinung, ja? Versuchen Sie das in fünf Minuten, den Text fertig zu lesen, ja? (E se déplace vers un autre groupe) Sind Sie fertig? (Une A répond : ja) Gut, Sie können auch jetzt das Ende der Geschichte lesen, also das Ende der Kurzgeschichte und Sie entscheiden (.) ist Ihr eigenes Ende oder finden Sie Ihr persönliches Ende, das Ende der Kollegen oder das Ende des Autors das Beste? Sie sind ganz frei, ja? Und begründen Sie. (E se déplace vers un autre groupe qui a lu la suite) Haben Sie es gelesen (Une A répond : ja) Ok, dann können Sie Ihre Meinung hier begründen (E montre la Aufgabe 9 sur la fiche de travail où les élèves doivent justier la fin la plus réussie. Puis E se déplace vers un autre groupe) Alles klar im Text? (Une A du groupe a une question de compréhension sur un mot, E l'aide en lui posant des questions puis traduit finalement groß ziehen. Elle pose ensuite des questions de compréhension sur la lecture. Les A ont de la peine à comprendre les questions de E qui doit les reformuler plusieurs fois : qui vit avec qui ? qu'est-ce qu'ils font. Les A ont beaucoup de peine à répondre même avec l'aide de E. Puis E se déplace vers un autre groupe) Haben Sie das? Haben Sie einen Text ausgewählt? (Une A du groupe répond : euh nein. Euh enfin, ich habe nicht das Ende euh verstanden) Ok.	GE

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:38:23.4	00:39:40.7	**(E se déplace dans la classe et dit à haute voix pour tout le monde en se dirigeant vers un groupe)** Gut, haben Sie das beendet? Fertig gelesen die Geschichte? Haben Sie die Geschichte zu Ende gelesen? (Un A du groupe répond : ja) Welches Ende finden Sie am Besten? (A du groupe répond : Euh, unsere). Unsere, Ihr Eigenes, und Sie? (L'autre A du groupe répond : Autor) Des Autors, ok, deswegen. Warum? (Une A du groupe répond : euh, weil es mehr realist ist) ok, realistischer. Und Sie, weshalb finden Sie Ihr Eigenes besser? Find' ich schön. (L'A répond : schön, ja aber das ist ein normales Ende) Das ist eine Geschichte (.) langweilig also? Ok (rire) find'ich gut, ja. (E se déplace vers un autre groupe) Sie müssen ja nicht einverstanden sein. Sie können ja eine andere Meinung haben. (rire)	GE, As
00:39:40.8	00:42:47.0	**(Mise en commun de l'activité : Quelle est la meilleure fin ?)** Ok, dann bitte ich Sie zurück zu gehen an Ihre Plätze. (…) (Les A se remettent à leur place) L4, O1, wer findet das Ende, sein eigenes Ende das Gelungenste? Wer findet sein eigenes Ende am gelungensten? Das beste Ende? (Un A lève la main) Warum finden Sie Ihr eigenes Ende das Beste E3? (E3 répond : weil euh, es ist euh mehr komisch) Achtung, Adjektiv haben wir angeguckt. Weil es komisch (E3 reprend : komischer) danke schön. genau. Ok, find' ich gut. Wie endet Ihre Geschichte? (E3 répond en hésitant et en se reprenant plusieurs fois : euh, die vier wohnen miteinander. Sie nehmen einen Hund) M-hm. Und sie sind noch alle befreundet. Die hat der Hund, die Zigeuner und die Vietnamesen, ja, sehr schön. Wunderschöne Geschichte. Danke schön. Wer findet das Ende der anderen Gruppe das Beste? (.) Niemand? Also alle anderen Sie finden das Ende des Autors am Besten? Ja, ist das so F1? Sie finden das Ende des Autors das Beste? (F1 répond : euh, nein) Ah, welches finden Sie dann das beste Ende? (F1 répond : euh unsere Geschichte) Ah, weshalb sagen Sie dann nichts? Seien Sie selbstbewusst. Warum finden Sie Ihr Ende das Beste? (F1 répond : euh, weil es gibt euh Aktion) M-hm. Welche Action gibt es bei Ihnen? Können Sie kurz nochmals erzählen wie Ihre Geschichte endet? Sie ist auch sehr schön. (F1 répond : euh, sie gehen euh in die Wohnung. Und sie finden ein Alligator) Haben Sie das verstanden, was sie da finden, R1? (R1 répond : <.>) Ja, genau. (F1 poursuit : Und der Alligator ist innen) Er frisst sie. Genau, ok, super. Die find'ich schön. Also jetzt zu Ihrem Ende, die anderen also das Autoren Ende? Gut.	GE, E3, F1
00:42:47.1	00:48:57.2	**(E regarde dans ses notes. E donne la consigne pour le projet d'émigration par le biais d'une affiche publicitaire)** Euh, wir machen für, es ist schon wieder Zeit leider euh (.) für (.) den Schluss (.) diese Geschichte (..) das ganze ist ja ein Auswanderungsprojekt. Sie haben ja auf heute das organisiert. Wie, oder Fragen gestellt, wie man ein Auswanderungsprojekt organisiert. Ich bitte Sie (E distribue un Handout aux As), also wie ich das letztes mal schon angekündigt habe, schon gesagt habe, ein Werbeplakat zu machen, zu Ihrem Auswanderungsprojekt (…) Und zwar soll auf diesem Projekt (…) Also die Aufgabe ist, dass Sie versuchen sollen, möglichst interessant Ihre Werbung. Die Werbung ist, wozu brauchen wir Werbung I1? (.) Wofür gibt es Werbung? (.) Was ist Werbung, (Ent)schuldigung, ja, was ist überhaupt Werbung? (..) Ah, ok. Ein Werbeplakat ist ein (sonnerie à 14'22) une affiche publicitaire. Also Sie machen ein Werbeplakat dazu. Und Sie sollen also möglichst viele Ihrer Mitschüler euh das verkaufen, wenn Sie so wollen. Sie sollen auf dem Werbeplakat raten (.) Haben wir letztes mal angeschaut, Sie können nochmals in Aufgabe vier gucken. Und begründen, warum Sie die Schweiz verlassen sollen. (..)(E affiche au beamer la consigne) Genau, Sie sollen raten, warum Sie die Schweiz verlassen sollen. (Ent) schuldigung (l'écran du beamer s'est éteint momentanément) Dann sollen Sie (.) die zentralen Punkte für die Organisation nennen, das heißt also die Fragen, die Sie für heute geschrieben haben. Dazu euh die wichtigsten Punkte euh (.) zur Ausreise, zur Reise sollen Sie nennen, ja. So sagen, was ist wichtig (.) für die Reise. Und Sie sollen einen Werbetext schreiben. Was,	GE, M6, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		(E regarde dans ses notes. E donne la consigne pour le projet d'émigration par le biais d'une affiche publicitaire) Euh, wir machen für, es ist schon wieder Zeit leider euh (.) für (.) den Schluss (.) diese Geschichte (..) das ganze ist ja ein Auswanderungsprojekt. Sie haben ja auf heute das organisiert. Wie, oder Fragen gestellt, wie man ein Auswanderungsprojekt organisiert. Ich bitte Sie (E distribue un Handout aux As), also wie ich das letztes mal schon angekündigt habe, schon gesagt habe, ein Werbeplakat zu machen, zu Ihrem Auswanderungsprojekt (…) Und zwar soll auf diesem Projekt (…) Also die Aufgabe ist, dass Sie versuchen sollen, möglichst interessant Ihre Werbung. Die Werbung ist, wozu brauchen wir Werbung I1? (.) Wofür gibt es Werbung? (.) Was ist Werbung, (Ent)schuldigung, ja, was ist überhaupt Werbung? (..) Ah, ok. Ein Werbeplakat ist ein (sonnerie à 14'22) une affiche publicitaire. Also Sie machen ein Werbeplakat dazu. Und Sie sollen also möglichst viele Ihrer Mitschüler euh das verkaufen, wenn Sie so wollen. Sie sollen auf dem Werbeplakat raten (.) Haben wir letztes mal angeschaut, Sie können nochmals in Aufgabe vier gucken. Und begründen, warum Sie die Schweiz verlassen sollen. (..)(E affiche au beamer la consigne) Genau, Sie sollen raten, warum Sie die Schweiz verlassen sollen. (Ent) schuldigung (l'écran du beamer s'est éteint momentanément) Dann sollen Sie (.) die zentralen Punkte für die Organisation nennen, das heißt also die Fragen, die Sie für heute geschrieben haben. Dazu euh die wichtigsten Punkte euh (.) zur Ausreise, zur Reise sollen Sie nennen, ja. So sagen, was ist wichtig (.) für die Reise. Und Sie sollen einen Werbetext schreiben. Was,	

D.1.5 Synopsis codifié troisième leçon

Objectif de la leçon : L’élève est capable de présenter les résultats d’un test de cliché par le biais d’une vidéo faite au moyen de son téléphone portable.
(2M, 3FiGe9.5.17, 17 A présents sur 19)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O.	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
3FiGe9.5.17, 1/2 (Choisir son projet préféré)	1	1:40	3:55	Remerciement pour le devoir réalisé et envoyé à temps et consigne : regarder les affiches et inscrire sur la liste le meilleur projet d’émigration	GE, S1	Choisi	Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes,	Récepteur
	2	3:55	11:52	Les A regardent les affiches et choisissent l’affiche qui leur plaît le plus pour partir à l’étranger	GE, As						Individuelle	Facilitateur	Créateur
	3	11:52	14:51	Distribution des points bonus pour les trois affiches qui ont obtenu le plus de succès	GE, R1, N2, I1, S2						Frontale	Communicateur	Récepteur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O.	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
3FiGe9.5.17, 2/2 (Visionnage d'une émission TV – Galileo)	4	14:51	15:18	E annonce une prochaine lecture (de trois périodes) du même auteur en demandant le nom de ce dernier à une A	GE, S2, O1, M6, As		Annonce objectif : différé Forme : programme Personnelle, collaborative	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Avant	Frontale	Communicateur	Récepteur
	5	15:18	15:55	Consigne pour la préparation à la lecture (savoir de quoi il s'agit dans l'histoire par la description d'images projetées) interférée par le placement de l'écran de projection	GE						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	6	15:55	16:49	A décrivent les images qu'ils voient	GE, O1, M6, As						Collective	Questionneur	Répondeur
	7	16:49	17:03	Consigne: E demande aux A de donner par deux un titre aux images	GE						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	8	17:03	17:31	A par deux discutent d'un titre	GE, As						Pair	Facilitateur	Créateur
	9	17:31	17:59	Mise en commun des titres	GE, As						Collective	Questionneur	Répondeur
	10	17:59	18:26	Consigne pour l'écriture d'un cliché allemand sur un postit. (Aufgabe 1, Handout)	GE						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O.	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	11	18:26	21:39	A écrivent un cliché allemand sur un post-it et le collent au TN	GE, As						Individuelle	Facilitateur	Créateur
	12	21:39	23:22	Discussion sur les clichés inscrits par les A	GE						Collective	Questionneur	Répondeur
	13	23:22	23:52	E annonce le visionnement d'une vidéo et le justifie par l'annonce de l'objectif de la séquence : réaliser une vidéo	GE						Frontale	Communicateur	Récepteur
	14	23:52	23:59	Consigne pour l'activité de vocabulaire : associer des images à des mots (Aufgabe 2, Handout)	GE						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	15	23:59	25:30	Activité 2 du Hand out : associer des images à des mots	GE, J2, M3, S1, F1, As, O1, N2						Individuelle	Facilitateur	Répondeur
	16	25:30	26:41	Mise en commun de l'association des images à des mots	GE, As						Collective	Questionneur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O.	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	17	26:41	29:49	Consigne pour l'activité de comparaison des clichés écrits par les A et ceux apparaissant potentiellement dans la vidéo sous forme de liste. Explication du mot « Pflichtbewusst » (Aufgabe 3a, Handout)	GE						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	18	29:49	30:37	Activité 3 du Handout : mettre des croix pour les clichés comparables à ceux écrits par les A	GE, S2, L4, M6, F1, J2						Individuelle	Facilitateur	Répondeur
	19	31:26	38:25	Premier visionnage de la vidéo, tâche de visionnage 3b) : cocher dans les colonnes Fakt, Klischee ou nicht im Beitrag	GE, As						Individuelle	Facilitateur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O.	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	20	38:25	42:49	Consigne du 2e visionnage (écrire dans quel paysla qualité est plus typique qu'en Allemagne + explicitation des mots de l'activité 4 comme devoir	GE, O2, I1, E3, L4, S1, M5, As, S2, I1						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	21	42:50	46:18	2e visionnage interrompu par la sonnerie	GE						Individuelle	Facilitateur	Répondeur

D.1.6 Transcription troisième leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:00:00.1	**3FiGe9.5.17 (2M, 17 A présents sur 19) Préparation à la lecture « Der türkische Kater » de Wladimir Kaminer : visionnage d'une vidéo « typisch Deutsch »**	
00:01:40.0	00:11:52.7	**(Les A doivent choisir l'affiche qui leur plaît le plus pour partir à l'étranger)** (Sonnerie) Ja, hallo miteinander (.) (Certains A répondent : Hallo) Erst mal vielen Dank für Ihre tollen Werbeplakate. Ich habe mich sehr gefreut, die sind super schön und es hat auch prima geklappt. Also, ich glaub' der spät(este), letzte ist zum zehn nach zwölf angekommen. (.) Also, Applaus, danke vielmals. Es war toll (E et les A applaudissent) (..) Ja, ich hab' die Plakate hier verteilt, aufgehängt. Euh, das ist also, Sie wollen ja alle ins Ausland gehen. Euh, Sie haben hier eine große Auswahl. Suchen Sie sich ein Plakat aus. (.) Finden Sie ein Plakat, das Ihnen extra, besonders gut gefällt. Und tragen Sie sich bitte für dieses Plakat hier, für dieses Angebot, Angebot was ist das? ein Angebot? ein Sonderangebot? Jemand hat das im Text geschrieben. (..) Im Sommer, Ende Sommer gibt es Sonderangebote in den Läden. Da kostet alles weniger. (Une A répond : soldes) Genau, und ein Angebot ist (Une autre A répond : offre) Genau, une offre. Also, sie haben verschiedene Angebote für Emigration (.) Euh, suchen Sie sich Ihr Lieblingsplakat aus, Ihr Lieblingsprojekt und schreiben Sie sich in der Liste ein. Ja? Ich gebe Ihnen, ich denke, reichen fünf Minuten? Ja. Schauen Sie sich Plakate an, bitte. Sagen Sie nicht, Entschuldigung, noch schnell (.) Sagen Sie bitte nicht von wem das Plakat ist. Sagen Sie bitte nicht ahahah das ist meins. Hast du gesehen? Ja? Weil es soll möglichst nur das Plakat sein und nicht die Person, ja? Seien Sie also bitte fair. (.) Also, was ist die Aufgabe S1? Können Sie es nochmals in Französisch sagen? (S1: ben on doit regarder toutes les affiches et ne pas dire laquelle est la nôtre et après on doit marquer simplement son nom) Genau, also gut, los. Fünf Minuten, schauen Sie sich um. (.) Und schreiben Sie sich an. (Les A et le prafo se lèvent et vont voir les affiches. E regarde aussi les affiches) Sprechen Sie bitte in Deutsch, wenn möglich. (..) Ja, es gibt zwei Mal London. (Les A regardent les affiches, le prafo les commentent en français. Durant l'activité, E rappelle à plusieurs reprises aux A de s'inscrire sur la liste.)	GE, S1
00:11:52.8	00:14:51.0	**(Distribution des points bonus pour les trois affiches qui ont obtenu le plus de succès)** (les A sont tous retournés à leur place) Sehr schön, haben Sich alle, chhh, haben Sie sich also alle eingetragen? (.) Es gibt eine kleine Überraschung (.) für die, die am meisten (.) Mittreisende haben, ja? Sie haben ja viele Kriterien für das Plakat, da sie auch benotet wird. Da gibts eine Note für das Plakat (.) und es gibt eine Überraschung, das habe ich gesagt, für die besten drei. (.) Und zwar (.) euh kriegen die einen Bonuspunkt. (.) Weil das optische (.) wie schön ist das Plakat ist ja kein Punkt in der Note. Also es heißt, es gibt einen Bonuspunkt (.) für (E regarde la liste) Los Angeles, alles ist möglich in dieser Stadt. Wer hat dieses Plakat gemacht? (S1 lève la main). Super, Applaus für S1. (E et les A applaudissent). Sehr schön. (.) Dann gibts einen Bonuspunkt für Reisreise (.) (J2 lève la main) Super J1 (Applaudissement) Und den dritten, der dritte Bonuspunkt geht an (.) lassen Sie die Sonne ih Ihr Leben reinkommen. Nach Portugal. (.) Applaus für? (Des A répondent : O1) O1. (applaudissements) Also, Sie haben Bonuspunkt, super. (..) Vielen Dank. (.) Haben Sie, möchten Sie noch sagen etwas zu diesen Plakaten? Was hat Ihnen besonders gut gefallen, R1? Warum haben Sie das Plakat gewählt? (R1 répond : Ich denke, es war euh j'sais pas comment on dit, enfin le billet d'avion j'ai bien aimé) Ah, das Flugticket? (.) Also, das ist sehr originel? (R1 acquiesce) Was ist das? (.) Warum haben Sie, können Sie nochmals sagen, warum haben Sie das gewählt? (R1 répond : euh, weil es war originel) Ok, genau, exakt, sehr schön. Euh, warum haben Sie, N2, warum haben Sie Los Angeles gewählt? (N2: euh, weil sie schön ist, enfin la présentation était belle) Wie nennt man das? La mise en (N2 dit : der, das Layout) M-hm. Also das Layout. (N2 poursuit : das Plakat ist schön) Ok, also für Sie, das (.) Schönste. (N2 répond : ouais) ok, gut und dann noch I1, warum wollen Sie die Reissreise mitmachen? (I1 répond : euh, weil euh der Slogan war euh sehr schön und humoristisch) Genau, find' ich auch, super, sehr schön. Danke vielmals.	GE, R1, N2, I1, S2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:14:51.1	00:21:30.9	**(E thématise la prochaine lecture et annonce la première activité de préparation : écrire un cliché allemand sur un bout de papier)** Euch, wir machen jetzt schon weiter mit einer nächsten Geschichte, die wir von euh (.) wie heißt noch der Autor nochmals S2? Von wem lesen wir Geschichten? (S2 répond : euh, Wladimir) Genau, der Vorname und der Nachname? (S2 répond : euh (.) Kaminir) Genau. Wer lesen also die nächste Geschichte jetzt in der nächsten drei Stunden von Wladimir Kaminer. Und wollen gleich mal schauen, um was es geht. Dafür machen wir erst eine kleine andere Aktivität. (…) (E baisse l'écran blanc, puis va allumer l'ordinateur dont l'écran est projeté sur l'écran blanc) Ok. Was sehen Sie hier? (E projette des images d'objets clichés allemands :) (..) Was sehen Sie hier O1? (O1 répond : ich sehe eine Kleid, ein Bier, ein Bretzel und zwei Herz) Ja, super. Wie nennt man das, wie schmeckt? Das ist zum Essen, oder? Kennt jemand diesen Kuchen? (..) (Une A répond : euh, Zitronetorten) M-hm, ne (rire) Man isst es bei uns normalerweise am Weihnachten. (…) Lebkuchen, der Lebkuchen, ja? Lebkuchen. Euh, kennt jemand, war jemand von Ihnen schon in Bayern? (..) Ne? Ok. (.) Gut, euh. Überlegen Sie sich kurz, sprechen Sie mit Ihren Nachbarn, Ihrer Nachbarin, welchen Titel geben Sie diesen Bild? (.) Welchen Titel? (.) Sprechen Sie kurz, welchen Titel. (E circule dans la classe et vers un groupe et entend : typisch deutsche Sachen) Ah, super, vielleicht. (Puis elle revient devant la classe) Genau, danke, ich habe schon öfters gehört, vielen Orten, ähnliche Titel gehört, M6, welchen Titel geben Sie dem Bild? (M6 répond : der Typische deutsche Sachen) Genau. Also, wenn Sie es ganz kurz sagen (.) ganz kurz. (Une A répond : typisch) Typisch? (Une A répond : deutsch) Deutsch. Genau, und das ist auch der Titel (.) von unserem Unterricht heute. (.) Ok, euh. Sie haben hier Zettel bekommen. (E montre un exemple) (.) Bitte, schreiben Sie auf jedem Zettel (.) eine Idee. (.) Was ist typisch Deutsch für Sie? (.) Und kleben Sie den Zettel (.) (E remontre l'écran blanc et ouvre le TB) (…) und kleben Sie den Zettel an die Tafel. (E passe se déplace vers un groupe qui lui demande comment on dit « boule de Berlin ») Boule ? (E ne comprend pas ce que les A demandent et croit que c'est la Fernsehturm. L'A dit que ça se mange) Ah, Berliner, Was ist da drinnen? Konfitüre? (A répond : oui) Der Berliner, ja (rire). Gut. (E se déplace vers un autre groupe) Schreiben Sie groß ja, damit man sieht. (E répète cela à toute la classe :) Schreiben Sie bitte groß. (E se déplace vers un autre groupe) Groß, damit man sieht. (E se déplace vers un nature groupe) Ganz groß bitte. Ein Wort. (E se déplace vers un autre groupe) Ein Wort, ganz groß schreiben, bitte, genau, super. (E se déplace vers un autre groupe) Dann können Sie es an die Tafel kleben. (..) (E se déplace vers un autre groupe) Dann kleben Sie (E donne un bout de scotch à l'A, puis en donne à d'autres qui se déplacent vers elle et qui ensuite collent leur papier au TN)	GE, O1, M6, As
00:21:31.0	00:22:53.6	**(Discussion sur les clichés inscrits par les A)** Gut, ok, toll. (..) Wir lassen das mal so stehen. Wir schauen das später nochmal an. (…) Ja, also wir sehen (E regarde et comment les papiers scotchés au TN) Currywurst, Wurst scheint für Sie sehr typisch zu sein. Und Bier hab' ich auch zwei mal gesehen. Ja, Oktoberfest. (.) Große Mann, was meint das? (..) Wer hat das geschrieben? (A5 lève la main) A5, was meinen Sie damit? (A répond : euh, ben ce que je veux dire, c'est que dans ma tête le cliqué d'un allemand c'est quelqu'un qui euh) Können Sie es bitte in Deutsch sagen? (A5 reprend : Für mich euh, un cliché comment est-ce qu'on dit? Klischee (euh, enfin ein Deutsch Klischee ist ein große Mann euh mit ein Grab). Mit einer? (A5 reprend : Grab) Streng? (A5 poursuit : Mit ein streng euh, comment on dit voix ?) Stimme (A5 répète : Stimme) Ok. M-hm. Wie sieht dieser Mann aus für Sie? Wie seht er aus? Klischee, typisch Deutsch? (..) (A5 répond : euh, ich habe nicht euh) Wie sieht er aus? Aussehen (E fait un geste)? E3? Was heißt aussehen? (Un autre A répond : paraître) Genau. (.) Wie sieht es aus für Sie? (A5 <..>) (..) Was heißt aussehen? Für Sie? (Un A que E regardait répond : ich denke, blond enfin weiß) Blond, m-hm. (Le même A poursuit : mit euh (.) blonde Augen)	GE, A5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Ja, genau, blaue Augen. Ok, also Klischee (.) Wir schauen jetzt uns ein Video an (.) über deutsche Klischees (.) gleich (.) weil euh wir werden am Ende von diesen drei Stunden (.) werden Sie auch ein Video machen (.) mit Ihrem Handy über ein anderes Klischee. (.) Ja, ich werde Ihnen nächsten Stunde sagen, wie das genau geht. (.) Ja, Sie werden auch ein Video machen. Wir sehen jetzt gleich ein Video. (.) Schauen Sie sich bitte (.) ah, wir haben noch was vergessen.	
00:23:53.7	00:26:41.7	**(Activité 2 du handout : associer image à des mots)** Dafür brauchen Sie Wortschatz. Schauen Sie sich bitte die Bilder an und schreiben die Wörter dazu. (E fait référence au dossier qui a été déposé par E au début de cours. Puis les A se mettent au travail et font l'activité 2 de la page 1 du dossier. E referme le tableau puis l'ouvre à nouveau, met en place la vidéo sur l'ordinateur puis circule dans la classe et s'arrête vers un groupe) Wissen Sie, was wir jetzt gerade tun? Wo wir sind? (L'A en question répond : euh, wir müssen schreiben das? (en pointant l'activité 1) Aufgabe 2. (E se déplace vers un autre groupe) Ja, super. (E va vers un autre groupe) Super, m-hm. (E va vers un autre groupe et en chuchote) bitte, Aufgabe 2. (E va vers un autre groupe) Sie sind schon fertig super. (E va vers un autre groupe et voit qu'il a aussi terminé puis E retourne devant la classe) Ok, ich sehe, Sie sind fertig. (..) J2, Was haben Sie beim ersten Bild, was ist das (E pointe la première image de l'activité 2) auf dem ersten Bild? (J2 répond : der Gartenzwerg) Korrekt, der Gartenzwerg. Was zeigt das Bild in der Mitte, M3? (M3 répond : die Wohnlichkeit) Super, genau. Die Wohnlichkeit, das Bild in der Mitte. S1, das dritte Bild ganz rechts. (S1 répond : Euh, die Blasmusik) Super, genau, korrekt. F1, unten (.) links? (F1 répond : Euh, die Mulltrennung) Genau (.) Mülltrennung, ist das allen klar? (.) was das bedeutet? (.) Können Sie das in Französisch sagen? (.) Wie nennt mas das? (Une A répond : c'est pas le tri?) Genau. (.) Le tri du ? (.) Müll? (..) Sagen Sie es laut bitte O1. (O1 répond : déchets ?) Genau. Tri du déchet. Und dann haben wir das letzte Bild noch (..) N2, was haben Sie da? (N2 répond : die Badeschlappe?) Genau, super.	GE, J2, M3, S1, F1, As, O1, N2
00:26:41.8	00:30:53.0	**(Activité 3 : mettre des croix dans les catégories correspondantes en regardant une vidéo)** Sie haben diese Wörter, jetzt die kommen im Video vor. Schauen Sie sich bitte (.) diese Themen an (E pointe les différents vertus de l'activité 3 du Handout). Das sind Themen, die vielleicht im Video sind. (.) Ja? Bitte, machen Sie ein Kreuz, was wir auch gefunden haben? Ja, machen Sie ein Kreuz (.) was Sie jetzt hier auch an der Tafel haben. In Ihrem Brainstorming. (..) Was ist die Aufgabe S2? (..) Haben Sie verstanden, die Aufgabe? (S2 répond : Euh, nein) Ein Kreuz machen (.) (E fait le geste) (Une A répond : croix) Genau, also? Und wo müssen Sie ein Kreuz machen L4? (.) Können Sie das nochmal in Französisch sagen? (L4 dit quelque chose d'inaudible) Wie bitte, laut. (rire) (L4 répond : Ich habe nicht euh die Frage verstanden) Also, wir machen die Aufgabe a (.) (E pointe sur le Handout) Mache Sie hier ein Kreuz in der Kolonne a. (.) Alles, was wir auch gefunden haben. (.) Ja? (L4 : ok, donc il faut, on a la première c'est, on doit cocher nos idées, nos idées qu'on a etc. ensuite, on va regarder une vidéo et en fait on doit savoir si c'est un fait, un cliché ou ce n'est pas dans) Das kommt nachher fait ou cliché. Jetzt nur erste Kolonne a, nur was steht hier (E montre le TN) auch, ja? Was ist hier (E pointe le Handout) und hier (E pointe le TN) an der Tafel. (.) (Un A lève la main) Sie haben schon fertig? (A: euh, nein. Was bedeutet euh Pflichtbewusstsein?) Gute Frage. Pflicht, Pflicht ist was man tun muss. (.) Also, Sie haben die Pflicht (.), Ihre Hausaufgabe zu machen. (.) Und wenn Sie die Hausaufgaben immer machen, sind Sie Pflichtbewusst. (..) Können Sie verstehen M6, was das bedeutet? (M6 dit quelque chose d'inaudible) Sind Sie Pflichtbewusst? (..) Ja, Sie verstehen (rire) Ok. Sind Sie pflichtbewusst, F1? (..) Machen Sie Dinge, die Sie tun müssen? (..) (F1 répond : Euh (.), ja) Ich denke auch, ja. Kennen Sie ein Wort dafür, also in Französisch für Pflichtbewusst? (.) E3? (.) Ein französisches Wort für	GE, S2, L4, M6, F1, J2, S1, L4, R1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		pflichtbewusst? (..) Wer hat eine Idee? (..) (J2 lève la main) Ja, J2? (J2 répond : parti pris?) Genau, ja. Und das ist das Nomen dafür. (..) Andere Fragen zum Wortschatz? (..) Ok, gut. Kreuzen Sie an, was wir haben. (E remet de l'ordre sur son bureau pendant que les A réalisent l'activité 3a. Puis elle circule dans la classe et revient devant la classe) Ok, S1, was haben Sie gefunden, was in der Liste auch ist? (..) (S1 répond : Euh, Wurst essen) Genau, gibt es noch andere, L4? (L4 répond : Euh (..) Pünktlichkeit) Steht das hier? (L4 répond : Nein) Aha. (rire) Aber, Sie denken, das ist typisch Deutsch? (L4 répond : Ja) Ok. R1, was haben wir hier noch? (R1 répond : Euh, Wurst, euh Bier trinken) Genau. Ja, also diese zwei haben Sie auch gesagt. (.) Ja (rire) Gut. (.)	
00:30:53.1	00:38:25.8	**(Premier visionnage de la video)** Also, wir schauen uns jetzt das Video an. (.) Und ich bitte Sie, kreuzen Sie bei zwei (.) Jetzt haben Sie hier euh a gemacht. Jetzt kommt b. Kreuzen Sie an. Was ist nach dem Video (.) Fakt, was ist nach dem Video Klischee oder was ist nicht im Video? (.) Was ist die Aufgabe? Sagen Sie das bitte nochmals (.) (E pointe une A de devant) in Französisch, was sollen Sie tun? (L'A répond : il faut mettre une croix sur c'qu'est un fait, c'qu'est un cliché et c'qu'est pas dit dans la vidéo) Genau (.), ja? Alles klar? (…) (E descend l'écran blanc, éteins la lumière) Sehen alle das Video? Machen wir alles aus. (..) Chh und Ruhe bitte. (..) (E démarre la vidéo : une émission de « Galileo » sur « typisch Deutsch »: https://www.prosieben.ch/tv/galileo/videos/201465-typisch-deutsch-clip). Durée : 7'50. Puis E s'assied sur la première table vide la la rangée qui est à sa droite)	GE, As,
00:38:25.9	00:42:49.9	**(Explicitation des mots de l'activité 4 comme devoir)** Ok. (…) Gut, wir sehen das Video noch einmal. Kontrollieren Sie (.) und schreiben Sie in der letzten Spalte euh (.) Hier gibt es ein Land, wo das hier, was wir sehen also Pünktlichkeit, Bürokratie, wo zum Beispiel Wurst noch typischer ist. (.) ja? Also gibt es ein Land, wo noch mehr, wo die Leute noch mehr Wurst Essen zum Beispiel. Oder gibt es ein Land, wo die Züge noch pünktlicher sind (.) ja? Schreiben Sie das Land (.), wenn Sie ein Land hören in die letzte Spalte. Ist die Aufgabe klar O2? (O2 répond : ja) Gut. Euh, weil es danach gleich klingelt, möchte ich auch die Hausaufgaben schon mitteilen. (..) Wir sehen das Video und dann können Sie dann gleich gehen nachher. Euh, da gibts, haben Sie (.) Strukturen aus, auf der letzten Aufgabe 4. Haben Sie Strukturen aus der Sendung. (.) Bitte, ordnen Sie zu Hause dann die Strukturen (.) den Funktionen zu. Also der erste Satz ist das eine Einleitung? (.) Ja? Ist das (.) was heißt dann eine Einleitung I1? (I1 : euh je sais pas) Ganz am Anfang, was macht man in einem Beitrag, in einem Video? (…) L'introduction. Alors ist es eine Einleitung? (…) In Frage stellen, was heißt das? (..) E3? (E3 répond : euh (..) j'peux dire en français ? M-hm, gerne. (E3 poursuit : en posant la question?) M-hm (en montrant que c'est faux) stellen? (.) Was heißt stellen L4? (L4 répond : poser des questions) Poser une autre, ein anderes Wort für stellen? (…) ein anderes Wort für stellen S1? (S1 répond : euh, c'est aussi poser) Synonym für poser ? (…) (E pose quelque chose sur la table et dit) Was mache ich? (..) (rire de E) Weiß niemand? M5? (..) Qu'est-ce que je fais là ? En français ? (M5 répond : déplacer) M-hm. Und wenn ich das erst jetzt nehme und das so auf den Tisch (Un A dit : <.>) Genau, also? Was heißt das (.) in Frage stellen? (Une A répond : mettre une question, émettre une question ?) Mettre, in? dans ou en? Mettre en question. (…) Als Klischees markieren, S2? Was bedeutet das? (..) (S2 répond : Euh) Markieren? (S2 répond : marquer) Genau. Klischee? (S2 répond : euh cliché) Als? (S2 répond : euh comme) Ok, Sie haben's. (S2: euh marquer comme des clichés) Genau. (..) Fakten zitieren, bitte I1? (I1 répond : citer) M-hm. Was? (.) Fakten? Fakt, Fakten? (I1 : ah, des faits) Genau. Also, wie kann man Fakten zitieren (.) und ein Fazit ziehen und resümieren, das ist, glaub' ich, klar. Ja? Also machen Sie das zu Hause. Ordnen Sie diese bitte zu, ja? Ist das klar, was Sie machen sollen für Donnerstag? Gut	GE, O2, I1, E3, L4, S1, M5, As, S2, I1

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:42:50.0	00:46:18.1	**(Correction du premier visionnage)** Gut. Dann sehen wir das Video noch einmal. (.) Vielleicht nicht bis ganz zum Schluss. (.) Kontrollieren Sie und Schreiben Sie die Länder auf. (E démarre la vidéo à 42'. La sonnerie retentit 1'52 après le démarrage de la vidéo. Dix secondes plus tard) Wir schauen noch eine Minute. (Après trente secondes, le prafo se lève, va vers GE et lui dit : Für den nächsten Kollegen ist es zu lang. Also wenn die Schüler alle zu spät kommen, ist es nicht zu fair. Also, ich glaub' das ist. GE répond : ich hab' gesagt, noch eine Minute, aber ja. Le prafo dit : gut, aber keine vier.) Euh, ok. Dann hören wir auf, sonst können Sie das Video auch gerne auf YouTube nochmals sehen. Euh typisch Deutsch und wir werden das zusammen nächstes mal kontrollieren, anschauen, ja? Alles klar? Dann bis Donnerstag, danke, Wiedersehen.	

D.2 Nina

D.2.1 Synopsis codifié première leçon

Objectif de la leçon : Préparation à une évaluation orale. Être capable de se mettre dans la peau d'un personnage du livre « Emil und die Detektive » lors d'un jeu de rôle.
(1M, 1FiNi22.3.17, 16 A présents sur 16, 22.03.17)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
1FiNi22.3.17, 1/3 (Présentation des étapes de la préparation à l'évaluation)	1	1:47	3:06	Salutations, annonce et présentation de l'objectif : évaluation orale sur le livre, jeu de rôle	NI	Imposé	Annonce de l'objectif : début Forme : objectif				Frontale	Communicateur	Récepteur
	2	3:07	12:00	Explication de l'évaluation (1. Récapitulatif de l'objectif et lecture de la fiche projetée, 2. Forme, 3. Tâche (choisir un chapitre, un personnage et le fil rouge), 4. Critères	NI, R2, A1, E2, C1, J1, M1, As		Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique support, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
1FiNi22.3.17, 2/3 (Comparaison des devoirs par deux – tableaux à compléter)	6	12:00	13:10	Consignes pour l'échange sur les devoirs (repérer les lieux et les personnages des chapitres 1 à 7 qui ont déjà été lus)	NI, C1		Textuelle, collaborative (2 dimensions)	Sélective	Entrée tâche, logique support, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	7	13:10	18:51	Échanges en duo sur les devoirs, sans mise en commun avec E	NI, As, A1						Pair	Facilitateur	Créateur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
1FiNi22.3.17, 3/3 (Préparation de l'évaluation)	8	18:51	27:09	Déplacement des A et préparation de l'évaluation : choisir des personnages et un lieu	NI, As, R1, E1		Personnelle, communicative, collaborative (3 dimensions)	Aucune support, orientation procédure	Entrée tâche, logique	Après	Pair	Facilitateur	Créateur
	9	27:09	33:34	Explication du point 3 de la fiche projetée « den roten Faden des Rollenspiels mit Stichwörtern planen »	NI, M1, S2, As, C2, M2, L1					Frontale		Donneur de consignes	Répondeur
	10	32:34	36:17	Planification du dialogue avec des motsclés	NI, M3, R1, As					Pair		Facilitateur	Créateur
	11	36:51	37:05	Consigne: si le plan est terminé, les A peuvent déjà s'exercer au jeu de rôle	NI					Frontale		Donneur de consigne	Récepteur
	12	37:05	42:27	Continuation de la planification de l'évaluation et exercice du jeu de rôle	NI, As, L1, R1, M1					Pair		Facilitateur	Créateur
	13	42:27	43:12	Précision de la consigne concernant la mise en scène du jeu de rôle	NI					Frontale		Donneur de consigne	Récepteur
	12	43:12	45:38	Continuation de la planification de l'évaluation et exercice du jeu de rôle	NI, As					Pair		Facilitateur	Créateur

D.2.2 Transcription première leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:01:47.3	00:03:06.9	**1FiNi22.3.17** (**1M**, **16 A présents sur 16**) **(Salutations, annonce et présentation de l'objectif : évaluation orale sur le livre, jeu de rôle)** Guten Morgen, Sie können sich setzen. (Les A s'asseyent) Sie, Chhh. Sie wissen es schon, wir haben heute einen Besucher, (.) LF, ein Doktorand von der HEP, der kommt, um diese Stunde zu sehen und um es zu filmen. Ja? Chhh. Also (.) Sie brauchen jetzt kein Computer und Tablett, also alles zu bitte. (..) R1 chhh. Sie werden am (.) nächsten (…) (des A mettent du temps à fermer leur ordinateur portable et tablette) C'est bon? (..) Sie werden am nächsten Mittwoch eine mündliche Evaluation haben. Zu Emil und die Detektive. (..) Sie werden zu zweit Rollenspiele spielen müssen. Ja, für eine Evaluation. Ich werde Ihnen jetzt alles erklären und wir werden sie denn in der, dieser Stunde auch vorbereiten und planen, ja?	NI
00:03:07.6	00:05:17.1	**(Explication de l'évaluatio : récapitulatif de l'objectif et lecture de la fiche projetée)** Also, ich erkläre Ihnen jetzt diese Evaluation. Also, Sie werden am 29. März stattfinden (E écrit au TB la date) (..) am Mittwoch. (…) (Un A demande : Frau?) Ja? (A poursuit : das ist eine euh alle) Also, Sie haben bis jetzt nur wie viele Kapitel gelesen? (Une A répond : sieben) Sieben? Ja. Also, das ist dann über diese sieben Kapitel. Nur die sieben. Aber ich erkläre Ihnen, was Sie machen werden für die Evaluation. Ja? (.) (E se dirige vers l'ordinateur du maitre et ouvre un fichier qui est diffusé sur le TB) Also (.) hier ist unser Plan. (.) Chhh. (..) Also, das Ziel. (R2 demande la parole) Ja R2? (R2 demande si les documents seront déposés sur le serveur) Ich werde sie ja auf der Serveur legen, kein Problem. Ja, keine Sorge. Also das Ziel dieser Evaluation ist. (.) Ihr könnt das hier vorlesen, bitte A1. Das Ziel. (A1 lit l'objectif qui est noté : « sich in einer Figur eines Buchs hineinversetzen können. E l'aide à prononcer "hineinversetzen" et poursuit) Ja, das ist schwierig.) Ok, das ist das Ziel. Also, sich hineinversetzen, se mettre à la place de, se mettre à la place de quelqu'un. Jouer le rôle de quelqu'un. Die Figur (.) Was ist die Figur? (.) (Un A répond : le personnage) Le personnage, genau. Also, se mettre à la place d'un personnage d'un livre. Pouvoir être capable de se mettre à la place d'un personnage d'un livre. Ça va être ça le but de cette évaluation. (.) So, Sie haben es schon (.) schon Mals gemacht, zum Beispiel mit den Interviews. Das war's auch genau dasselbe. Ja? Sie kennen es schon. (.)	NI, R2, A1
00:05:17.2	00:05:53.7	**(Lecture de la forme de l'évaluation par E)** Und dann (.) die Form von dieser Evaluation wird eine Partnerarbeit Form. Also, zu zweit, Duos, außer eine Dreiergruppe, weil Sie siebzehn sind. (.) Dann euh jeder von Ihnen muss (.) circa eine Minute dreißig sprechen können, frei sprechen können. Das heißt, wenn Sie zu zweit das Rollenspiel machen, dann müssen Sie (.) drei Minuten insgesamt sprechen können. Wenn Sie zu dritt sind, dann vier Minuten dreißig. (.)	NI
00:05:53.8	00:10:46.2	**(Lecture de la tâche de l'évaluation qui est projetée)** Also, jetzt die Aufgabe für die Evaluation. (..) Ich erkläre Ihnen jetzt den ganzen Plan und dann sehen wir uns die ganzen Etappen genau, ja? Also, zuerst ein Kapitel aus dem Buch « Emil und die Detektive » auswählen, zwischen den Kapiteln eins und sieben. Ja? (.) Da, Der Kontext also der Ort dieses Kapitels wird dann als Kontext für das Rollenspiel verwendet. Was bedeutet es E2? (E2 répond : euh) (…) Der Kontext des Kapitels wird als Kontext für das Rollenspiel verwendet. Verwenden? (..) benutzen? (..) Utiliser (…) Comment vous comprenez cette phrase? (E2 répond : le contexte du euh) du chapitre choisi (E2 poursuit : du chapitre choisi euh sera le contexte pour le jeu de rôle) Exactement. Ouais, ça, çe s'ra votre contexte pour le jeu de rôle. (.) (E reprend la lecture de la fiche projetée) Wenn es verschiedene Orte in einem Kapitel gibt, dann nur einen Ort auswählen. C1? (C1 demande : Was ist der Ort?) Was ist der Ort? (E regarde la classe et un A répond : le lieu) Le lieu. (.) Ja. So, wenn es	NI, E2, C1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		verschiedene Orte in einem Kapitel gibt dann einen Ort auswählen. J1 was bedeutet das? (J1 répond : Euh, ich weiß es nicht) Was verstehen Sie hier nicht? (J1 répond : Euh, auswählen) Choisir, choisir, auswählen. (J1 poursuit : euh, faut choisir juste un lieu) Seulement un lieu, voilà. Quand dans un chapitre il y a plusieurs lieux, vous en choisissez qu'un pour le contexte de votre jeu de rôle. Par exemple, zum Beispiel, im Zug, in der Bahn, hinter dem Kiosk, bei Emils Oma, bei Emils Mutter, am Bahnhofs Platz und so weiter. Alle Orte, die Sie schon Mal im Buch, in den ersten sieben Kapiteln gelesen haben. (.) Und dann werden Sie eine Figur aus dem Buch auswählen. Vous allez choisir un personnage du livre, chacun. (.) Die Figuren müssen nicht unbedingt zum ausgewählten Kapitel gehören. (.) Was ist « gehören zu »? (Un A répond : appartenir) Ouais, appartenir. Also, die Figuren müssen nicht (.) ne doivent pas. Qu'est-ce qu'ils ne doivent pas les personnages ? (Un A demande la parole) Ja? (et il dit : ils ne sont pas obligés d'être dans le même chapitre comme c'est dans le livre) C'est-à-dire que vous allez choisir un, un contexte d'un chapitre. (.) Et après tous les personnages sont ouverts. C'est pas parce que dans le chapitre du train il y a Emil et Herr Grundeis que vous devez remettre dans le train Emil et Herr Grundeis. Ça peut être Pony Hütchen et die Oma (.) par exemple. D'accord ? Euh (.) Voilà, donc ça, c'est pour votre créativité. (E poursuit la lecture de la fiche) Aber Achtung Kohärenz. Ja, warum wäre der Dieb bei der Oma? Das müssten Sie erklären können. Das heißt, Sie sind ganz frei. Klar, Pony Hütchen darf im Zug (.) sitzen. Aber ist es wirklich kohärent, dass die Oma zwisch(en) zum Beispiel mit dem (.) mit dem Dieb wohnt? (.) Nicht wirklich, ja? Also, Achtung Kohärenz. (.) Und dann werden Sie diesen, den roten Faden, was ist den roten Faden? Es ist dasselbe auf Französisch. (.) Le fil rouge des Rollenspiel mit Stichwörtern planen. Stichwörter kennen Sie. C1? (C1 ne répond pas) (..) C'est quoi les Stichwörter? (C1 répond : ah, c'est les mots-clés) Ja. Also, nur mit Stichwörtern planen, ja. Und dann kein auswendig gelernter Text. Genau C1, Sie müssen es nicht euh, vous devez pas l'apprendre par cœur (.) le jeu de rôle. Vous allez devoir le jouer de façon assez libre. C'est pas grave si y'a des fautes de grammaire. Ca, Vous devez quand même rendre un peu la spontanéité. C'est pas grave si vous le jouer différemment que c'que vous l'avez joué en l'exerçant.	
00:10:46.4	00:11:40.7	**(Lecture des critères d'évaluation)** Euh, und jetzt noch die Kriterien für die Eva luation. Also, das Zeitmanagement, das heißt, Sie sollten schon eine Minute dreißig euh sprechen können. (.) Dann frei sprechen können, kein auswendig gelernter Text. Die Kohärenz, wie ich es Ihnen schon jetzt euh erklärt habe. Euh, Kreativität und Originalität des Inhalt. Das ist schon Bonus. Und Korrektheit von Intonation und Aussprache. Was ist die Aussprache, (.) M1 ? (M1 répond : Euh, ich weiß es nicht) H-hm, wer weiß es? (Une A s'annonce) Ja? (A dit : la prononciation et la façon de parler) Ouais, la prononciation, la manière de parler. Man muss Sie schon verstehen können, sonst ist es schwierig für uns.	NI, M1
00:11:40.8	00:13:10.5	**(Consignes pour l'échange sur les devoirs)** Haben Sie schon Fragen zu diesem (.) Plan? (..) Es ist ein großes Projekt, aber wir werden es heute zusammen schon machen, also, keine Panik. (.) Euh, (.) also, jetzt möchte ich, dass Sie die Tabelle, die Sie für heute ergänzt haben, rausnehmen, bitte. Das waren die Hausaufgaben. (…) (Les A sortent leur devoir) Und (..) C1 gibt es noch eine Frage? (C1 qui parle à son voisin répond : non, c'est une idée). Eine Idee? sehr gut. Schon Ideen. Also, Sie suchen sich jetzt einen anderen Partner, ja? Nicht immer der Nachbar oder die Nachbarin. Und Sie vergleichen Ihre Resultate. (.) Sie vergleichen Ihre beiden Tabellen. Wie haben Sie es ergänzt? Sie haben vielleicht es jetzt schon verstanden, hier (E pointe la fiche de devoir) die der Kontext, die Orte und die Figuren sollten schon Ihnen für das Rollenspiel helfen, ja? Es hilft Ihnen schon, das zu kategorisieren. Also, los geht's. Sie machen es für ungefähr fünf Minuten zu zweit.	NI, C1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:13:10.7	00:18:51.2	**(Echanges en duo sur les devoirs, sans mise en commun avec E)** (Les A commencent à former des pairs) Und natürlich L1 und R1 euh Sie machen es auch mit, weil Sie die Evaluation auch machen müssen. Und das heißt, R1 und L1 arbeiten zusammen. Da Sie so ein spezifisch Programm hat. Ok? Alles klar? (Une A communique à E qu'elle ne peut pas ouvrir son tableau sur la tablette car son ordi ne fonctionne plus) Dann gehen Sie mit einer Gruppe, die schon die Tabelle hat. (E reste positionnée devant jusqu'à 14'13 puis circule dans la classe. À 14'58, une A a une question) Ja? (A demande une clarification par rapport au contexte, E acquiesce en précisant que le lieu doit avoir déjà été vu dans les chapitres lus. E continue de circuler dans la classe ; une autre A l'interpelle pour lui demander s'ils peuvent préparer à l'avance le jeu de rôle) Wir werden es heute machen, ja. Keine Sorge. Ja. Sie werden Zeit haben. M-hm. (.) Alles klar mit den Tabellen? Ja? (E circule dans la classe et s'arrête vers un autre groupe) Was ist los A1? (Question inaudible de A) Ja, jetzt geht es. (A 16'00, E se dirige vers l'ordinateur du maitre. À 16'34, E prend une fiche de travail qu'elle lit et à 16'51, circule dans la classe) A 17'29, elle se positionne à nouveau devant la classe) A 17'44: Gut, wer ist noch nicht fertig mit dem Vergleich? C1? die Anderen? (.) S1, sind Sie fertig? Ja? J1? Nein? So noch eine Minute und dann machen (.) wir weiter. (18'05 : E reste positionnée devant la classe)	NI, As, A1
00:18:51.2	00:27:09.1	**(Déplacement des A et préparation de l'évaluation : choisir des personnages et un lieu)** Sehr gut. Also (..) Sie werden jetzt die Duos für die Evaluation bilden. (.) Ich brauche (.) Duos und nur eine Dreiergruppe. Sie sind frei, sie mach(en), arbeiten mit wem Sie wollen. (.) Dann machen Sie es jetzt. (Un A dit quelque chose que E n'entend pas bien) Wie bitte? (A répète : zu zweit?) Zu zweit, ja und eine Dreiergruppe. (les A se déplacent et forment les duos et le trio. 15 secondes plus tard) Außer R1. Was habe ich vorher gesagt? (R1 dit quelque chose d'inaudible. E répète que R1 et L1 doivent travailler ensemble car ils ont un programme spécifique. R1 demande s'il peut rester derrière) Non R1, kommen Sie mal her. (R1 se déplace devant) Also, Sie (.) wählen jetzt zu zweit ein Ort für das Rollenspiele und wer Sie sind. Also, die Figuren und der Ort. Sie haben jetzt fünf Minuten Zeit, um es zu machen. Ja? (.) Alles klar? L1? (L1 acquiesce) Gut. Los geht's. (E reste positionnée devant. 17 secondes plus tard, elle circule dans la classe) Benutzen Sie auch die Tabelle, die Sie für heute ergänzt haben. Ja. Ja E1? (E se dirige vers E1) (E1 dit : euh, moi, j'ai pas très, enfin, j'ai pas très très bien compris. En fait, on doit prendre une scène puis la refaire ?) Non.(.) E1, je crois que vous paniquez trop. Vous vous posez trop de questions. Maintenant, maintenant votre devoir là, maintenant c'est quoi ? (E1 dit : euh) Qu'est-ce que je viens de dire? (E1 dit : choisir un personnage) Voilà. Vous allez, vous êtes le groupe de trois ? (E1 dit : ouais) Ouais, parfait. Vous cherchez trois personnages, un pour chacune (.) et un lieu dans lequel ils vont évoluer pour le jeu de rôle. (.) Attention à la cohérence. Donc choisissez bien vos personnages avec le lieu. (l'A à côté de E1 dit : on doit inventer notre scène en fait ?) Oui. Vous allez choisir un lieu, choisir des personnages et après vous inventez une scène. Tout à fait, c'est ça. (Cette même A dit : on pensait qu'on devait jouer la scène) Non. Ou i vous allez jouer mais pas une scène déjà existante. Ok ? (la même A demande : on doit écrire alors notre texte quoi ?) Non (E rit). Là maintenant, vous choisissez vos personnages et le contexte. Stop. Après on fait la suite ensemble. Voyez pas trop loin. Vous faites chaque chose les unes après les autres. (E circule dans la classe. Trente secondes plus tard, elle se repositionne devant quelques secondes, puis se dirige à nouveau vers le groupe classe) Sehr gut. (.) Am Blumenkiosk. (A du groupe auquel E a dit « sehr gut » dit : après on doit inventer donc) Dann machen wir den Rest, ja. Sehr gut. (Un autre A fait signe à E) Ja? (A dit : le contexte, ça peut	NI, As, R1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		être euh pas exemple dans le train mais dans le passé ?) Ja, natürlich. (A dit quelque chose d'inaudible) Oui, oui, bien sûr. Vous avez un lieu qui a, qu'on a vu, que vous connaissez du, du texte. Et vous avez deux personnages qu'on connait, c'est parfait. (E retourne devant la classe. Douze secondes plus tard) Also, wer (.) wer hat noch kein Ort? Für das Rollenspiel. Kein Ort. (.) Sie haben alle Orte. (E1 lève la main et dit qu'elles n'ont pas de lieu dans son groupe) Kein Ort, ok. Eine Gruppe hat noch kein. Wer hat Keine Figuren? (Deux A de différents groupes lèvent la main) Alles klar, also noch (.) drei, vier Minuten, um es beide zu entscheiden. (E se circule dans la classe puis se dirige vers le groupe de E1) Brauchen Sie Hilfe? (.) Keine Kreativität heute Morgen? Fantasie? (E1 dit : ben, on a deux idées, mais c'est pas facile à dire) Ok, was sind Ihre Ideen? (E1 répond : la première, c'est comme quoi Pony et Oma et puis Emil se retrouvent) Ok. Wo? (E1 poursuit : euh) (.) Pony, Oma und Emil, zum Beispiel bei der Oma. (E1 dit : ouais) Zum Beispiel. (E1 poursuit : mais après pendant 4 minutes trente pour parler de ça, enfin, j'sais pas) Après, vous allez devoir trouver des événements. (E1 poursuit : <..> raconte l'histoire et puis on a peur que les autres elles parlent pas assez) C'est ça, vous avez raison de mettre le point la-dessus. Emil c'est sûr qu'il va avoir des choses à dire. Mais (.) comme vous êtes dans un jeu de rôle où vous devez tous parler (E1 interrompt E : on peut aussi raconter tout ce que l'on fait pour le chercher) Voilà, par exemple et là Pony, elle peut aussi raconter. (E1 poursuit : ça veut dire qu'elle a dû aller, elle a dû parler avec le monsieur sur le <.>, qu'elle lui en voulait (.) de pas vraiment) M-hm. (E1 poursuit : <..> de ce qu'elles ont ressenti) Très bien. (la voisine de E1 demande la parole) Ja? (A : pendant quatre minutes, hein (.) si jamais) Pensez pas quatre minutes trente. Pensez chacune une minute trente. Quatre min(utes), vous voyez E1 ? Toujours, vous voyez l'ensemble qui fait peur. (.) Voir des p'tits bouts après les p'tits bouts. On construit comme ça. Vous voyez votre une minute trente. (.) D'accord ? On fait vraiment les choses p'tit à p'(tit), mais c'est une bonne idée ce que vous avez là. (La voisine de E1 dit : après on peut improviser si on voit qu'on n'a pas assez de temps) Genau, das können Sie (en même temps, E se déplace vers un autre groupe). Alles klar? Haben Sie einen Ort gefunden? (E s'adresse à R1 qui est devant et répond : ja) Ja? Figuren? (La voisine de R1 répond par l'affirmative) Auch? (R1 demande : Aber das ist für heute machen dies das gleich für das Test oder?). Ja, es kann auch das Gleiche sein. M-hm, Natürlich. (Une A d'un autre groupe appelle E : madame ? E se déplace vers elle. Ce que dit cette A n'est pas clair, mais elle parle d'évaluation) Ja, also, heute machen wir es. (.) Kurz vor der Evaluation, nein. Weil Sie dann Zeit bis nächsten Mittwoch, um es zu finden. (Les deux A se parlent, c'est inaudible, mais entend : on peut déjà venir avec la feuille) Ich erkläre Ihnen es nachher, ja? (E se dirige devant la classe)	
00:27:09.2	00:32:14.1	**(Explication du point 3 de la fiche projetée "den roten Faden des Rollenspiels mit Stichwörtern planen")** Also, alle haben einen Ort? (On entend un A dire "ja") Ja. Wer hat noch keinen Ort? Chhh. (.) Wer hat noch kein Ort? (.) Wer hat keine Figur? Alles klar. Also, jetzt brauche ich Ihre Aufmerksamkeit. (.) Euh (.) Also, Sie haben schon ein chhh (.) Sie haben schon einen Ort ausgewählt. Figuren ausgewählt. Wir wir sind hier (.) Nummer drei. Den roten Faden des Rollenspiel mit Stichwörtern planen. (.) Achtung, das Rollenspiel muss nicht auswendig gelernt sein. Ja? (.) Das heißt, Sie werden nur einen Plan mit Stichwörtern aufschreiben und dann ein bisschen rum herum was euh bauen. Also, (.) was sind euh Stichwörter? (.) Warum sind Stichwörter hier wichtig für Sie? (..) (M1 lève la main) Ja M1? (M1 répond : Euh für organisiert der planen) M-hm. Und den Dialog zu organisieren, richtig. (E écrit au TB) (…) Genau, für die Organisation. (…) Und was noch? (.) S2 (S2 répond : Euh für helfen die euh der <..) Für? (S2 reprend : für helfen komplex Wörter enfin les mots compliqués) Ok.	NI, M1, S2

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
		Um Ihnen mit komplexeren Wörter zu helfen, ja? Um (.) zu helfen. (.) Ok. Euh. (E écrit au TB) Hilfe (.) für (..) euh (.) komplexere Wörter. (..) Ja, was noch? (…) Denken Sie an die Evaluation. Sie stehen hier zu zweit (.) Warum könnten die Stichwörtern Ihnen helfen? (..) (Une A lève la main) Ja? (A répond : Euh nicht vergessen, was euh wir müssen sagen) Ja, oder was Sie sagen wollten. Ja? (E écrit au TB) Um nicht zu vergessen (..) Um nicht Ihre Ideen zu vergessen, ja? (…) Also, heute werden Sie (.) wahrscheinlich, hoffe ich, viele Ideen haben (.) Diese Ideen müssen Sie (.) mit Stichwörtern planen und organisieren, damit Sie (.) dann am nächsten Mittwoch dieses Stichwörtern im Kopf haben, um das Rollenspiel zu spielen. Es sollte und es wird Ihnen helfen. (.) Ja? (.) Also (.) (E efface ce qu'il y a d'écrit au TB) Wie werden Sie jetzt den Plan schreiben? (.) Werden Sie es so machen? (E écrit au TB un contre-exemple) (…) Und so weiter. (.) Nein, gar nicht. ja. Das möchte ich absolut nicht haben. (.) Das heißt, (..) (E efface le contre-exemple) Sie könnten es zum Beispiel so machen. Was, was steht hier ganz (..) im im Vordergrund? Ja M1? (M1 répond : Begrüßen?) Begrüßen, ja, sehr gut. Also, die Begrüßung (E écrit au TB) (..) Und dann? (…) Man sollte schon verstehen können, wo Sie sind und wer Sie sind, ja? (E écrit au TB) Also, wo (.) und wer. Und hier kommt den ganzen Rest, das heißt, alle Ihre Ideen. Die Handlung von diesem Rollenspiel. (.) Was ist die Handlung C2? (C2 répond : Ich weiß nicht). <.> Wer weiß es? Was ist die Handlung? Was bedeutet die Handlung? (.) M2? (M2 répond : keine Ahnung) Keine Ahnung. L'action. D'accord ? Ensuite, c'est toute votre action que vous allez inventer maintenant. Et là aussi vous fonctionnez par mots-clés. (.) Par exemple, si vous décidez que (.) Emil raconte quelque chose, ce quelque chose paf le mot-clé. (..) Ok ? Que que des mots-clés. Pas de phrase, pas d'appris par cœur. (.)	
00:32:14.1	00:36:17.9	(**Planification du dialogue avec des mots-clés**) Also, jetzt haben Sie Zeit bis Ende der Stunde, und wahrscheinlich noch in der nächsten Stunde (.) euh um es zu planen. Und das, wirklich das Rollenspiel zu organisieren. (.) Haben Sie vielleicht noch Fragen zu dem Rollenspiel zu der Evaluation? (..) Möchten Sie, dass Sie jetzt Ihre Orte und Figuren sagen, damit ich sehe, ob es kohärent ist, oder Sie denken (.), dass es so klappt? (..) M3, was denken Sie? (M3 répond : Euh, es ist ok). Ja? (.) Alles klar. Dann los geht es mit dem Plan. (Cinq secondes plus tard, les A se mettent au travail, E reste devant la classe puis se déplace quinze secondes plus tard) C1? (C1 demande : <..> elle est chez elle depuis un moment, je vais pas dire "hallo", euh. Sa voisine poursuit : on peut arriver dans une fête) Ouais, pas de problème. Il faut une phrase qui fait que vous vous rencontrez. (La voisine de C1 dit quelque chose d'inaudible) Ouais pas de souci, très bien. (L2 lève la main). L2? (L2 demande : pour les lieux) Oui (L2 poursuit : on pouvait dire devant le train du départ même s'il y a eu juste un passage où on savait qu'il était devant le train ?) Euh, (.) auf dem Gleis? Sur le quai ? (L2 répond : ouais, avant qu'il parte) Oui, parce qu'il y a eu si vous vous souvenez au début. (L2 poursuit : un petit passage) Oui tout à fait, ouais. Ça marche. (E se dirige vers un autre groupe) Die L3 (L3.1 und L3.2), alles klar? (Une des deux L3 répond : Euh, ja) Was ist Ihr Ort? Welcher Ort haben Sie ausgewählt? (Une des deux L3 : Im Oma (.) Emils) Bei Emils Oma. Ok. (Une des deux L3 : das ist Pauly Hütchen und Emil) Pauly Hütchen und Emil, ja. Das passt sehr gut. Jetzt sollten Sie nur (.) Ideen finden und eine Handlung find(en). Ja. (E se déplace vers un groupe devant) Und Sie, wer sind Sie und wo sind Sie? (Une A répond : ich bin Pony Hütchen und das ist Emil) Alles klar. (Le voisin poursuit : und euh wir sind in Bahnhof Friedrichstraße. Wir euh gehen zurück of Neustadt. Und euh sie suchen die Oma, aber sie sie ist in Stadt.) Sehr gut, ja. Also, Sie sind also am Bahnhof Friedrichstraße. Am, ok? Sehr gut. (E se déplace vers un autre groupe) Und die Beiden? Wer sind Sie und wo sind Sie? (R1 répond : Euh wir sind Emil	NI, M3, R1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		und euh seine Mutter und euch bei Emils zu Hause) Zu Hause in Neustadt? (R1 répond : ja) Alles klar. (E va vers un autre groupe au fond de la classe) Und die beiden Herren? Wo sind Sie und wer sind Sie? (Un A du groupe répond : Euh in den am Blumenkiosk) Am Blumenkiosk ja. (A poursuit : Pony und Oma) Die Pony und Oma. Sehr gut. (E se déplace vers le groupe un rang devant l'autre qu'elle a questionné) Habe ich Sie schon mal gefragt? Nein. (Une A du groupe répond : Euh (.) à un moment il me semble vous avez écrit quelque chose sur l'enveloppe, où il y a l'argent ?) Elle écrit quelque chose ? (A poursuit : j'suis pas sûr oui) Nein, ich glaube nicht. (A poursuit : Ah ok.) Aber, wo sind Sie? Und wer sind Sie? (A du groupe : euh dans le café (l'autre A : enfin dans la ville) et euh Herr Grundeis et puis euh Pony Hütchen. Sie suchen euh.) Ok. D'accord, ouais. Ça marche. (E se dirige devant de la classe)	
00:36:18.0	00:45:16.9	**(Continuation de la planification de l'évaluation et exercice du jeu de rôle)** Wenn Sie schon mit dem Plan fertig sind, dann versuchen Sie es das Rollenspiel zu spielen. Und es zu timen. Weil Sie werden dann direkt sehen, ob Sie richtig mit der Zeit sind oder nicht. (E circule dans la classe et demande à un groupe au fond de la classe). Und dieser Plan? (Un A du groupe répond : Euh, wir euh). Keine Ideen? (A poursuit : Ja, wir haben, aber). Ah. (A poursuit : Die Stichwörter ist nicht euh (.) sehr sehr euh (.) pas praktisch, mais). Nicht praktisch? (A poursuit : non, mais on n'est pas obligé enfin comment dire. Des mots simples à l'aide de Stichwörter.). Ouais, c'est égal. (A poursuit : langweilig) Ouais, c'est égal que ce soit simple ou compliqué. C'est juste pour que vous ayez votre fil rouge parce que pensez qu'c'est la semaine prochaine que vous allez le faire. Vous aurez pleins de cours entre temps, le week-end entre-temps, pas tout oublier votre idée. (E se dirige vers un autre groupe. Une A demande : Kann ich euh trinken?). Ja, natürlich. (Une autre A lui demande : Kann ich auf die Toilette?). Ja, natürlich. (Une A lève la main) Ja? (A demande : euh, on peut pas dire euh enfin) Pour dire où? (A dit : ouais, on peut pas dire euh je suis à la maison <..>). M-hm. (.) Si vraiment vous pouvez pas, vous pourrez l'écrire au tableau aussi. (A dit : ok). Par exemple, vous vous étiez chez ? (A répond : moi, j'suis chez la grand-mère) Ok. Euh, bei bei der Oma. Oder bei Emils Oma. Vous pourrez au tableau, ouais. Parce que oui oh j'suis à la maison, oui (E prend une voix aigüe, rire de E et du groupe. Une A d'un autre groupe lève la main, E se dirige vers elle). L1? (L1 demande : Euh, wann müssen wir das Buch euh fertig lesen?). Die Beiden? (.) oder alle? (R1 : alle). Euh, es ist noch nach den Osterferien. Ich weiß nicht genau, aber noch nach den Osterferien, ja. (.) Euh, wie viel haben Sie jetzt gelesen? (R1 répond : euh ich habe. L1 répond : sieben, acht Kapitel). Ok, ja. Das ist, das ist ein guter Rythmus. (M1 lève la main). M1 ? (M1 demande : comment on dit euh faire tomber (.) faire tomber la <.>?). Fallen lassen, ça dépend qu'est-ce que vous avez fait tomber. (M1 dit : leur enveloppe). Ja, der, der Briefumschlag. Euh (..) Non alors c'est (.) simplement ist gefallen est tombé. Ok ? Ou bien, ich habe es fallen gelassen. (M1 : Ja, ok). D'accord ? (E continue de circuler dans les rangs, regarde sa montre et se dirige devant la classe). L1, R1, sind Sie schon fertig mit dem Plan? (L1 répond : ja). Haben Sie es schon mal geübt? (L1 répond : Nein). Dann machen Sie es jetzt bitte. Und timen Sie, ja? (E circule dans la classe et s'arrête vers un groupe). Achtung, wo sind die Stichwörter Ihr Beide? (Un A du groupe dit : <.>). M-hm. (A poursuit quelque chose d'inaudible). Attention, hein ? Pas partir dans la rédaction du dialogue. (E se dirige vers un autre groupe). Ist es jetzt klarer? (Une A répond : ja, ein bisschen. Und können wir so sagen? – E lit ce que A a noté). Euh, ich verstehe es nicht. (A dit : Euh, j'veux dire que Pony elle raconte c'qui s'est passé pendant qu'elle n'était pas là). (.) Euh, Pony erzählt (.) was (.) passiert ist, wenn er nicht da war. Et comment vous pouvez prendre cette phrase là (.) et en faire un mot-clé qui vous aidera ? (A dit : euh, mais ça c'est juste les étapes pour après, pour préparer le texte). Ok. D'accord.	NI, As, L1,

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
		Attention, parce que si c'est du par cœur (E circule dans la classe). (E1 : mais madame ?). Oui, E1. (E1 demande : on doit faire (.) jouer du un théâtre en gros ?) Ouais. (E1 : on peut aller) Ouais, ouais, vous jouez, vous pouvez venir de (.) derrière la porte, vous pouvez prendre un déguisement, vous pouvez vraiment vous vous mettre dans la p(eau) vous vous mettiez dans la peau du personnage, bien sûr. Ouais. Si vous faites la cuisine, alors vraiment vous mélangez vos casseroles, votre truc. (E se dirige vers un autre groupe qui l'interpelle) Oui ? (A : nous vu qu'on s'ra déjà assis comme si on était déjà là depuis genre une heure, enfin plutôt une demi-heure on va dire, parce que c'est long sinon, on va pas pouvoir dire, on va pas faire oh je suis chez toi au lieu du truc) Ouais, alors c'est comme pour les L2. J'ai dit que dans ce cas-là vous pourrez écrire au tableau. (A répond : ok) D'accord ? J'vais faire une annonce. (E va devant la classe et fait son annonce) Une petite chose (.) Si vraiment vous pouvez pas nous faire comprendre où vous êtes, ou chez qui vous êtes, pour le lieu. Vous avez le droit dans ce cas-là d'écrire au tableau, le lieu. Par exemple euh L2 sont chez les Oma. Elle veulent pas dire oh je suis chez ma grand-mère. Donc elles écrivent bei Emils Oma. Bei der Oma. D'accord ? Si par contre pour les autres ça devient assez clair, si vous voulez mettre un bruitage de train sur YouTube, vous pouvez, d'accord ? (Un A au fond de la classe lève la main) Oui? (A demande : si c'est par exemple à la gare, on met comme des panneaux pour dire que c'est) Ouais, absolument, ça c'est très bien. M-hm. (E retourne devant la classe, lit des notes puis circule dans la classe et se dirige vers le groupe L1, R1) Vous vous êtes déjà timé ? (R1 répond : ouais, mais on n'a pas fini là). D'accord. C'est pas mal. Deux quarante-trois ? Non ? (R1 dit : non, quarante-trois centièmes.) Ah non, ah ouais, non. (E et A rient puis E circule dans la classe et s'arrête vers un groupe) Alles gut C2? Geht es Ihnen nicht gut? (C2 répond : j'crois que je fais une allergie et ça me brûle <..>) Une allergie ? Est-ce que vous voulez aller chez l'infirmière ? Une allergie à quoi ? Ça vous sert la gorge ? (C2 répond : non mais <..>) Parce que si vous sentez votre gorge vous serrer, vous allez directement chez l'infirmière, hein ? (Une A demande : y a une infirmière ici ?) Y a pas d'infirmière ici? Oui, y a une infirmière ici ? (..) Oui, il doit y avoir une infirmière. (Le voisin de C2 dit : il y a une infirmerie ici?) Vous allez au secrétariat dire et puis après ils vous orientent. (.) D'accord ? N'hésitez pas. (E se dirige vers un E qui lève la main) Ja? (A demande : Euh, wahrscheinlich bedeutet heureusement ?) Non, attention. Wahrscheinlich bedeutet euh probablement, vraisemblablement. Mais, heureusement vous vous voulez dire ? (A dit : ouais) Comment c'est le verbe ? (.) Ça vient du verbe espérer. Vous connaissez le verbe espérer ? (A dit : <..>) Ah, ça c'est aussi une variante, ouais. Vous pouvez dire glücklicherweise, mais celui qui vient du verbe espérer, c'est hoffentlich. Ouais, très bien. Les deux vont. (E circule dans la classe. La sonnerie retentit) Alles klar. Wir machen jetzt eine fünf (.) fünf Minuten Pause und dann geht es weiter.	
00:45:17.0	00:45:51.0	**(Clarification du déroulement des présentations pour l'évaluation)** Ja L1? (L1 demande : on va le jouer devant tout le monde maintenant ou bien ?). Non. Là, c'est vraiment pour vous entrainer. Par contre pour l'évaluation, vous serez tous là, vous passerez les uns après les autres. (L1 poursuit : ah, moi j'pensais que c'était euh comme tous les autres éval orales (.) où on était, où on passait) Ouais, celui-là non, parce qu'on s'est dit que c'était intéressant pour vous de voir aussi c'qu'avait fait les autres. (L1 dit : ah) Ouais. M-hm. (.) (L1 dit : du coup, ils sont avantagés les derniers.) Pourquoi ? (L1 poursuit : parce qu'ils ont eu plus de gens avant pour euh, pour (coupure de la caméra).	NI, L1

D.2.3 *Synopsis codifié deuxième leçon*

Objectif de la leçon : Objectif de la leçon : L'élève est capable de raconter par écrit le chapitre « Herr Grundeis kriegt eine Ehrengarde » de la perspective du voleur (Herr Grundeis).
(1M, 2FiNi3.5.17, 11 A présents sur 16)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
2FiNi3.5.17, 1/4 (Préparation de la tâche : présentation des portraits (devoirs), mots de descriptions, relecture du chapitre en relevant les sentiments de Herr Grundeis, trouver un adjectif de sentiment, étapes du chapitre 11)	1	00:03	4:09	E thématise le devoir – les portraits – et dit aux A qu'ils vont faire un travail de groupe pour s'expliquer pourquoi ils se représentent Herr Grundeis comme ils l'ont dessiné. E présente des Redemittel pour l'explication des portraits. Puis E forme les groupes	NI, R1	Imposé	Personnelle, textuelle, communicative, Collaborative (4 dimensions) Annonce objectif : différé Forme : objectif	Sélective	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	2	5:10	5:57	Déplacement des A et travail par deux interrompu par l'annonce tardive de l'objectif	NI						Frontale	Communicateur	Récepteur
	3	5:57	9:19	Travail par deux : les A s'expliquent leur représentation de Herr Grundeis	NI, As, E1						Pair	Facilitateur	Créateur
	4	9:20	12:52	Mise en commun des mots que les A ne connaissent pas pour décrire leur portrait	NI, As, E1, L1, S1, R1						Collective	Questionneur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
2FiNi3.5.17, 2/4 (Relecture du chapitre en repérant les sentiments de Herr Grundeis + travail de voc)	5	12:52	13:29	Consigne : relecture du chapitre 11 par deux en soulignant les éléments langagiers décrivant les sentiments de Herr Grundeis	NI		Textuelle	Sélective	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	6	12:52	20:16	Relecture du chapitre	NI, As						Pair	Facilitateur	Répondeur
	7	20:16	24:28	Mise en commun de l'activité de repérage dans le livre	NI, L1, E1, S1, M2						Collective	Questionneur	Répondeur
	8	24:28	24:58	Consigne : par deux, trouver un autre adjectif (avec l'aide du dictionnaire si nécessaire) décrivant Herr Grundeis	NI						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	9	24:26	27:09	Par deux, les A cherchent un adjectif	NI						Pair	Facilitateur	Créateur
	10	27:09	31:00	Mise en commun de l'activité de recherche de l'adjectif au TB par les A	NI, R1, T1						Collective	Questionneur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
2FiNi3.5.17, 3/4 (récapitulation des différentes étapes du chapitre)	11	31:00	31:51	Consigne pour la récapitulation des différentes étapes de Herr Grundeis dans le chapitre lu	NI		Textuelle	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	12	31:51	35:49	Révision des différentes étapes du chapitre à réécrire	NI, M2, C2, R1, M1, As, E2, T1, L2						Collective	Questionneur	Répondeur
2FiNi3.5.17, 4/4 (Réécriture du chapitre dans la perspective du voleur Herr Grundeis)	13	35:49	39:05	Consigne pour la rédaction du chapitre dans la perspective de Herr Grundeis	NI		Personnelle, textuelle, communicative (3 dimensions	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation résultat	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	14	39:05	45:05	Réécriture du chapitre dans la perspective de Grundeis (3 A arrivent en retard à cause du train et Ni les prend à part pour leur expliquer ce qui s'est passé). À la sonnerie, NI annonce que les A finiront après la pause	NI, J1, L1, As						Individuelle	Facilitateur	Créateur

D.2.4 Transcription deuxième leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:03.1	00:04:09.6	**2FiNi3.5.17 (1M, 11 A présents sur 16) (E revient sur le devoir – les portraits – et dit aux A qu'ils vont faire un travail de groupe pour s'expliquer pourquoi ils se représenter Herr Grundeis comme ils l'ont dessiné)**(Certains E sont debout, d'autres assis, ils discutent) R1, R1 est-ce que vous avez votre autorisation? (R1 répond : je sais pas où elle est) Ok, vous la cherchez, vous me l'amenez demain? (.) s'il vous plait. Au pire des pires des cas, je vous en redonne une demain si jamais. Parce que là j'en ai pas. (..) (E va fermer la porte) Hallo (Une A arrive et ferme la porte) merci. (…) (E se positionne devant la classe et attend que les A se mettent debout derrière leur table) C2 und L2 kommen Sie ein bisschen nach vorne bitte. Wir sind nicht viel heute. (..) Hier und T1 und H1 können auch hier kommen. (…) Voilà. (…) (Après quelques secondes de déplacement, tous les A sont debout derrière leur table) Guten Morgen, Sie können sich setzen. (..) (Les A s'asseyent) Also, Sie sind leider nur elf. Aber es macht nichts, wir werden trotzdem mit dem Programm anfangen, ja? Ich denke, es gibt Zugprobleme, oder? (Un A répond : ja) Ja. Gut. Also (.) Euh, Sie haben für heute chhh Portraits von (.) wem? gemacht? (.) Herr Grundeis. Haben Sie es gemacht? (Un A répond : ja) Sehr gut. Also, sind sie auf dem Computer oder auf Blätter? (Un A répond : Blätter) Blätter. Ok. Sehr gut. Also (..) (E compte les A) Sie sind elf. Chhh. (.) Euh (..) chhh. Das heißt, wir machen vier Gruppen (.) euh nein. Wir machen drei Gruppen von drei und eine Gruppe von zwei Personen, ok? (.) Und, M2, es hat jetzt angefangen. (.) Und Sie werden den anderen von der Gruppe erklären, (.) warum Sie Herr Grundeis so vorgestellt, warum Sie sich Herr Grundeis so vorstellen. Was heißt sich vorstellen R1? (R1 répond : se représenter) Se représenter quelqu'un ouais, genau. (.) Also, es gibt hier (..) (E allume l'ordinateur et projette sur l'écran blanc des Redemittel) ein paar Redemittel, damit Sie es (.) machen können und sagen können (.) M1 (..) Also, Sie können so sagen. (E lit les Redemittel) Hier ist mein Portrait von Herr Grundeis und blablabla. Ich stelle mich Herr Grundeis so vor, weil (..) Ich hab' mich Herr Grundeis so vorgestellt, weil. (..) Oder, ich denke, dass Herr Grundeis und ein Adjektiv ist. (.) Oder noch. Ich mag Herr Grundeis, weil. Oder, ich mag Herr Grundeis nicht, weil. (.) Im Buch ist Herr Grundeis immer (.) aber ich denke, blablabla. (.) Ok, verstehen Sie diese Redemittel? Ja? (.) Sehr gut. (.)	Ni, R1
00:04:09.7	00:05:57.5	**(Formation des groupes et annonce tardive en français de l'objectif)** Also, wir machen jetzt die Gruppen. (.) Sie erklären den anderen, Ihre Vorstellung vom Herr Grundeis. Und euh, ich werde jetzt die Gruppen bilden. Also, (.) die Gruppen von zwei ist (.) L1 und M1. (.) Und Sie können hier setzen. (.) Und (.) für die anderen mache ich so, ein, zwei, drei. (E donne un numéro à chaque A) Ein, zwei, J1 drei. Eins, zwei, drei. Ok? Drei, ja? Also, die eins (.) da (E montre les emplacements), die zwei dort. Und drei hier. (…) (Les A se déplacent) Ok, temps mort. (.) Auf Französisch. Ich habe etwas Wichtiges vergessen. (.) J'ai oublié de vous expliquer notre objectif de cette période. Pourquoi on va faire tout ça. Donc j'le dis en français pour que ce soit clair pour tout le monde. Donc le but (.) de nos activités de ce matin, va être que vous (.) réécriviez le chapitre qu'on a traité hier, donc Herr Grundeis kriegt eine Ehrengarde. Que vous réécriviez ce chapitre, mais de la perspective du voleur. De Herr Grundeis. Comment lui il a vécu les choses. (.) Ça va être ça notre objectif final et c'est en vue de cet objectif qu'on va faire toutes ces petites activités ce matin. (.) Gibt es Fragen? (.) Alles klar? Gut, dann los geht's mit dem Portrait.	Ni

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:05:57.6	00:09:19.9	**(Travail de group : les A s'expliquent leur représentation de Herr Grundeis)** (E se déplace dans la classe et écoute les groupes) Hut (Un A dit : ah oui, hat c'est en anglais) Ja. (E se déplace vers un autre groupe et une A demande ce qu'est un costume) ein Anzug? Schön, sie sind schön. (E se déplace vers un autre groupe et un A demande comment on dit paraître) Erscheint. (E se déplace vers un autre groupe) Jung? ok. (E se déplace vers un autre groupe) Und E1, warum haben Sie sich (.) Herr Grundeis so vorgestellt? (E1 répond : Ich habe euh schon sprachen) Können Sie es mir sagen? Ich will es gerne wissen. (E1 répond : Euh, er hat eine Anzug. Euh, er hat eine Hutz, ich mag Herr Grundeis, weil euh (.) euh weil er ist euh, nein ich mag nicht Herr Grundeis, weil er ist ein Dieb. Euh, ich denke, dass Herr Grundeis ist euh, dass Herr Grundeis euh comment on dit méchant ?) Böse. (E1 poursuit : böse ist. (.) Und euh im Buch ist Herr Grundeis immer euh (..) euh (..) hyper sympa quoi) Und sympatisch. Ok, alles klar. (E se repositionne devant)	Ni, As, E1
00:09:20.0	00:12:52.3	**(Mise en commun des mots que les A ne connaissent pas)** Gut, haben Sie alles Ihre Portraits (.) erklärt? (.) Also, vielleicht fehlen, fehlt ein paar Wortschatz, um diese Portraits noch besser (.) zu beschreiben. Also, welche Wörter haben Sie benutzt? Oder kannten Sie nicht? (.) um das Portrait zu beschreiben? (.) Was brauchen Sie? (Un A dit : Schnurrbart) Ein Schnurrbart, ja. (E écrit au TB le mot) La moustache. On va faire comme ça. (..) Ok. (…) Ist es mit zwei, (.) (E se parle à elle-même) ich werde mal nachschauenden, ob es mit zwei r ist. (.) Und was noch? (..) E1? (.) Was brauchten Sie noch für Wortschatz? (..) (E projette le dictionnaire Pons et cherche le mot Schnurrbart) M-hm zwei r. (..) Ok. (..) Wie sieht Herr Grundeis aus? für Sie? (en montrant E1) (E1 Répond : Euh (.) sehr böse) Voilà, ça c'est un mot que vous avez besoin. Par exemple. Er ist böse für Sie (E écrit au TB) Ok, und was noch? Ja? (Un A dit : er hat euh ein chapeau melon) Wie sagt man es? Es gibt im Buch. (A répond : Ich weiß nicht) Steifen hut, ja. (.) Er trägt (..) einen steifen Hut, m-hm (E écrit au TB). Was noch? (Un A lève la main) Ja L1. (L1 dit : des rides) Er hat euh Falten, ja. Also, j'vais faire comme ça, comme ça. (E manipule son ordinateur) là, vous avez, ja. Ok. Also für Sie hat er Falten. Vielleicht für L1 ist er (.) nicht so alt. (.) und ist er jung, ja? Aber für Sie hat Falten (E écrit au TB). (..) Wie ist Herr Grundeis für Sie L1? (L1 répond : euh (.) jung) Er ist jung? ja. Ok. (..) (E écrit au TB) Ok, und was zieht er an für Sie euh S1? (..) Anziehen? (.) Ich zeihe heute ein Pullover (..) an. Ok. (S1: euh, Anzug) Einen Anzug. Costume (..) (E écrit au TB) Der Anzug. R1, was können Sie uns sagen? (..) (R1 dit : Er ist euh groß) Groß, ok. (..) (E écrit au TB) Nett, sympathisch? (R1 répond : Euh, und sympathisch) Und sympathisch? Ok. (..) (E écrit au TB) Ok.	Ni, As, E1, L1, S1, R1
00:12:52.4	00:20:16.4	**(E demande aux A de chercher dans le livre les éléments langagiers décrivant Herr Grundeis)** Also (.) Ich möchte jetzt, dass Sie im Kapitel euh (.) Herr Grundeis kriegt eine Ehrengarde. Also, dass Sie das Kapitel nochmal durchlesen zu zweit. (.) Und dass, Sie (.) Wörter, Ausdrücke oder Adjektive herausfinden, die Herr Grundeis beschreiben. Wie fühlt sich Herr Grundeis in diesem Kapitel? (.) Suchen Sie es im Buch. Sie haben Ihre Bücher, ja? (.) Gut, machen Sie es zu zweit. (Les A se déplacent et se mettent par deux. Après trente secondes) Ok eine Dreiergruppe (.) Euh (.) Ja, ich weiß nicht, ob es eine gute Idee ist. M1 gehen Sie mal mit L2 und L3. Und Sie bilden eine Dreiergruppe, ja? Also, Sie suche im Kapitel Herr Grundeis kriegt eine Ehrengarde (.) Ausdrücke, Wörter, Adjektive, die (.) beschreiben, die die Gefühle und das Empfinden von Herr Grundeis beschreiben. Wie fühlt sich Herr Grundeis in diesem Kapitel? (..) Und dann machen wir ein Brainstorming. (..) Sie haben ungefähr fünf Minuten, um es zu tun. (E se déplace dans la classe et va faire un groupe qui la demande) (Une A demande : en fait, madame, und mit trouver comment il est décrit dans ce chapitre-là?) Ja, wie beschreiben wir und wie er sich fühlt. Was heißt sich fühlen? (.) Die Gefühle. Heute fühle ich ich ein bisschen nervös, ein	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		bisschen gestreßt. (L'A répond : les sentiments) Voilà, qu'est-ce qu'il ressent. (A dit : on doit montrer ce qu'il sent?) Ja, Sie suchen Ausdrücke und Wörter, wirklich Beweise, des preuves, hein vous devez trouver? (E se déplace vers L1 qui la demande) (L1 : ça veut dire quoi ça?) Euh die Haare kämpft er, so (E fait le geste) (L1 dit : se coiffer ?) Peigner, avec le peigne, ouais. (L1 : ouais, c'était pour savoir si c'était pas couper) Ah non. (E va vers un autre groupe) Alles klar? (A dit : Euh, ja) Haben Sie die Aufgabe verstanden? Was machen müssen? (A dit : ouais, sauf que moi j'ai pas tout compris euh le chapitre.) Mais on a fait hier toute la période. (A dit : ouais je sais mais j'ai quand même pas compris) Ben alors R1, peut-être vous pouvez l'aider ? C'est pour ça que ça peut être utile de faire à deux, hein ? (E va vers un autre groupe puis dit à toute la classe) Sie dürfen zusammen diskutieren, ja? Sie machen es zu zweit oder zu dritt. (Puls E se repositionne devant et écrit quelque chose. Après une minute, un A lève la main) Ja? (A demande : ça veut dire quoi ahnte?) (E lit la phrase dans le livre de A) se doutait. (E retourne devant sur l'ordinateur. Deux minutes plus tard, E va vers un groupe) Alles klar M2? Haben Sie was gefunden? (M2 dit : euh) (E va vers plusieurs groupes puis retourne devant)	
00:20:16.5	00:24:26.7	**(Mise en commun des éléments langagiers trouvé dans le livre**) Also, was haben Sie gefunden? (..) Wer hat etwas gefunden? (..) (L1 lève la main) Ja, L1 bitte? (L1 dit : euh, Seite 66) Seite 66, ok. (L1 poursuit : Zeile 20) Zeile 20, ja. (L1: euh, <..>) Wie bitte? (L1 : <..>) Ja, können Sie den ganzen Satz lesen bitte. (L1: der Mann) Chhh J1. (L1: Der Mann im <.> wurde deutlich nervös) Sehr gut, er wurde deutlich nervös, ok das ist schon eine (.) Info. (E écrit au TB) Deutlich nervös, ok, was noch? (..) E1? (E1 lit un passage) Wo ist es? (.) Auf Seite? (E1 dit : Seite 5) Auf Seite 5? (E1 dit : Seite 75) Ok, Zeile (L1: Zeile 5) Zeile 5, ok, ja. Könnten Sie es nochmals laut lesen bitte. (E1 lit) Ja. Ihm wurde die Geschichte immer unheimlicher. Was bedeutet unheimlich? Könnten Sie ein Synonym vielleicht finden? (E1 répond : Euh, nervös) Nervös, ja, ok. Unheimlich c'est même (..) ihm wurde (.) Ach so, er fühlte sich immer schlechter, ja? (.) Unheimlich, ok. (E écrit au TB) (..) Unheimlich, sich schlecht fühlen. Ok. (..) S1, haben Sie was gefunden? (S1 répond : Euh (…), euh puis lit) Wo, wo ist das? (S1: Seite 66) Seite 66, Zeile? (S1: 7) Sieben. (..) (E lit) Er sah sich verwundert, (.) nach allen Seiten <.>. Ok, was bedeutet verwundert? Er ist verwundert. (.) Warum ist er hier verwundert? (.) Er sah sich nach allen Seiten so (E imite la phrase) und ist verwundert. (..) Il est étonné. Warum ist er verwundert? In diesem Fall, hier? (S1: Euh, weil er alles <..>) Ich habe nicht verstanden. (S1: Euh, weil alles Kinder sind euh <.>) Ja, alle Kinder kreisen ihn um, sie sind alle da und er ist verwundert, ja, ok. (..) (E écrit au TN) Und, M2, was noch? (M2 répond : (.) Euh (.)) Es gibt noch eine Info auf Seite 76, Zeile 6 und 7. (..) Was bekam Herr Grundeis? (Une A lève la main) Ja? (A répond : Angst) Ja. Er bekam wirklich Angst, ja? Er kriegt Panik (.) der Herr Grundeis. Ok. (E écrit au TB) Er bekam (…) Angst.	Ni, L1, E1, S1, M2
00:24:26.8	00:27:09.1	**(Par groupe, les A doivent trouver un adjectif décrivant Herr Grundeis)** Sehr gut. Also, ich möchte jetzt, dass Sie noch zu zweit oder zu dritt für die Gruppe hier (E pointe le groupe), dass Sie noch ein Adjektiv (.) im Wörterbuch oder in ihrem Köpfe rausfinden, die Herr Grundeis' Gefühle noch mehr beschreiben könnte. (.) Sie suchen sich für ein Adjektiv, Sie einigen sich für ein Adjektiv zu zweit. (.) Natürlich muss es ein anderes Adjektiv, ja (E pointe le TB) nervös haben wir schon gesagt, ok? (E reste devant, lit ses dossiers puis tape quelque chose sur l'ordinateur) Kennen Sie auch dieses attendez (E a projeté quelque chose sur l'écran blanc et pousse le tableau blanc pour que les A puissent mieux lire ce qui est projeté) dieses Wörterbuch? (le dictionnaire en ligne des synonymes – https://synonyme.woxikon.de – est projeté) von Synonymen? (.) Das ist auch manchmal praktisch, ja? Synonyme.woxikon.de (…) So, ich möchte ein Adjektiv pro Gruppe. (E reste devant vingt secondes) Haben Sie alle ein Adjektiv? Alle Gruppe? Nein? Ok. Noch zwei Minuten. (E reste devant et après une minute et 25 secondes)	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:27:09.2	00:30:26.5	**(Les A viennent écrire leur synonyme au TB)** Also R1 und T1 haben Sie ein Adjektiv? (Ils répondent : Ja) Ok, kommen Sie mal, um es hier zu schreiben. (Un des deux se lèvent) Was ist das Adjektiv? (A répond : strssig) Sehr gut. Also gestresst? (.) Ja? (A écrit au TB) Man sagt (.) Herr Grundeis ist gestresst. Oder die Situation ist stressig. M-hm. (..) Sehr gut. (.) Danke und S1 und J1 (J1 répond : wir haben dasselbe) Dann suchen Sie sich ein anderes. (..) Wer hat ein anderes gefunden? (..) (C2 lève la main) C2? Kommen Sie mal. (…) M-hm, was ist das Adjektiv? (C2 dit : hektisch) Hektisch, sehr gut. Er ist hektisch. (C2 écrit au TB) Was bedeutet es M1, hektisch? (M1 répond : euh, agité) Agité, ok. (…) (C2 retourne à sa place, E tape quelque chose sur l'ordinateur) Ja. Die anderen? (Une A lève la main) Ja, bitte schön. (A se lève) (..) Was ist das Adjektiv? (A répond : wütend) Wütend, sehr gut. (…) Was bedeutet es L1? (L1 dit : énervé) Enervé, hein, très en colère. Er ist wütend. M-hm. (.) Euh, die Gruppe von hier? (Un A répond : <.>) Wie? (A répète : unterdrückt) Unterdrückt. <.>? (A dit : au passé) Ouais, ok, sehr gut. (.) Er ist unter Druck, ja? (..) (E écrit quelque chose sur l'ordinateur) Können Sie es mal hier kommen und (.) schreiben. (…) (E écrit au TB) Sehr gut. (..) Euh, wer fehlt noch? (S1, J1 lèvent la main) Ja, S1, J1. (…) (Une des deux vient écrire le mot au TB. E écrit quelque chose sur l'ordinateur puis lit ce que A a écrit) Sehr gut, er ist (.) unruhig oder? Was wollten Sie sagen? (A dit : inquiet) (..) beunruhig. Man sagt unruhig oder (.) Ich schaue noch nach. Ja, oder beunruhigt, mit einem t. Ja? t am Ende. M-hm. T am Ende oder Sie können auch unruhig einfach schreiben. Aufschreiben. Ja. Sehr gut, danke. (..) Gut.	Ni, R1, T1, S1, J1, C2, M1, L1
00:30:26.6	00:31:19.6	**(Explication de la suite du travail par E)** Also, Sie brauchen jetzt keinen Computer, bitte alle Computer zu. (..) L1? (..) danke schön. (.) Sie haben jetzt Ihre Portraits, den anderen erklärt (.) und beschrieben. Wir haben hier ganz viel Adjektiv, die Herr Grundeis (.) euh charakterisieren sollten, ja? Und ich möchte, dass wir noch kurz wiederholen (.) die verschiedene Etappen von Herrn Grundeis im Kapitel. (.) Also, T1 hat mir zum Beispiel gesagt, oh (.) ich hab' nicht alles verstanden, ja? (.) Wir machen jetzt eine Wiederholung und dann werden Sie die Texte aus der Perspektive von Herr Grundeis schreiben müssen.	Ni
00:31:19.7	00:35:16.6	**(Révision des différentes étapes du chapitre à ré-écrire**) Also (.) Herr Grundeis kriegt eine Ehrengarde. Welches sind die verschiedenen Etappen von diesem Kapitel? (..) Die erste Etappe. (Un A lève la main) Ja? (A dit : <…>) Ah, er zieht seine Kleidungen an. M-hm, anziehen. Anziehen, ja. (.) Um wie viel Uhr steht er auf? (.) Das ist nicht so wichtig? (.) Um 8 genau M2. Und was macht er noch? (C2 lève la main) Ja, C2. (C2 répond : <…>) ja, sehr gut. Und ihn auch zu verfolgen, m-hm. (.) Und? Was noch? R1? (R1 répond : <…>) Ja, er sieht die Kinder und (.) wie fühlt er sich? (M1 répond : er denkt, es ist Ferien) Er denkt, es gibt Ferien? Er sagt, oh es gibt viele Kinder, hier draussen, komisch, ja? ok. Er ist verwundert, étonné. (.) Und dann, was passiert? M1? (M1 répond : <…>) Noch nicht. (.) So was macht er? Er geht draussen vom Hotel und? Er bleibt da? Im Hof? (M2: Nein, euh) M-hm, comment on dit ? (.) Also zuerst läuft er. Auf die Straße. Dann (.) comment on dit ? (Un A dit : stolpert) Ja, warum stolpert er? Warum fällt er? Das wollten Sie sagen, fallen. (M1 poursuit : weil euh <…>) Gelaufen, ja. Sehr gut. Krumbiegel ist vor Grundeis's Beine ganz schnell gelaufen. Und (.) Herr Grundeis stolpert. Er fällt auf den Boden. Ok. Und dann? (.) E2 ? (E2 répond : euh <…>) Comment on dit ? (..) T1, wissen Sie es? (T1 répond : non, c'est juste j'ai pas compris pourquoi il tombe en fait) Ok, pourquoi il tombe en français? Qui peut expliquer à T1 pourquoi il tombe ? Oui C2? (C2 répond : parce que Krumbiegel <..>) Krumbiegel il le frôle, il court devant lui, paf et l'autre il tombe, il trébuche, du coup, il le fait trébucher. (..) Euh, voilà. Andere Fragen. (.) Ok, donc E2, qu'est-ce que vous vouliez dire ? Ja, die Kinder (E2 poursuit : <…>) Qu'est-ce qu'il manque à la fin ? Kreisen, Herr Grundeis? (.) Um. Umkreisen, m-hm. (..) (M2 poursuit : <…>)	Ni, M2, C2, R1, M1, As, E2, T1, L2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Genau, Herr Grundeis kriegt Panik (.) und er schleicht in die Bank. (.) Und, wer verfolgt ihn in die Bank? (…) Wer verfolgt Herr Grundeis in die Bank? Geht Emil in die Bank? (L2 lève la main) L2? (L2 répond : Der Professor und Gustav) Der Professor und Gustav, ok. (.) Das sind die verschiedene Etappen vom Kapitel. (.) T1 ist es klarer? (T1 répond : ja) Gibt es Fragen? Von allen? (..) Es ist jetzt Zeit wirklich, um alle Fragen zu klären. (..) Alles klar?	
00:35:16.6	00:44:39.7	**(Explication de la consigne de ré-écriture, arrivée des A en retard et ré-explication du cours à ces A)** Also (.) Sie werden jetzt (.) das Kapitel euh (.) nochmal schreiben müssen. Euh, non j'aimerais pas effacer ça. (..) Ich werde so machen. (…) (E va vers l'ordinateur et projette sur l'écran blanc une page Word vierge Der Anfang vom Kapitel (.) werde ich Ihnen schon angeben. (.) Also, das heißt, Sie haben schon den ersten Satz für Ihre Texte. Also (..) euh (.) (E tape à l'ordinateur) Es ist als ich (..) ça écrit pas, ah, tac. (…) als ich (.) im Hotel (.) Kreid (.) aufgewacht (.) bin (..) habe ich durch (.) das Fenster (.) angeschaut (.) und (.) und Sie schreiben dann das ganze Kapitel. Also, alle wichtige Etappen müssen im Text (.) stehen. Und Sie schreiben natürlich das Kapitel aus der Perspektive vom Herr Grundeis. Das ich (.) ist Herr Grundeis. (.) Sie sind jetzt Herr Grundeis. (.) Und Sie schreiben das Kapitel von, aus seiner Perspektive, das heißt, (.) Sie können und Sie sollten alle diese (.) kleine Sätze oder (.) Adjektive oder Wörter benutzen und (.) das, um die Gefühle, das Empfinden von Herr Grundeis beschreiben zu können. (.) Verstehen Sie es? (.) Ja? Oder nein? (.) Also der Text hat, soll mindestens hundert Wörter haben. (E écrit à l'ordinateur) (.) Aber wichtig sind nicht die Wörter für mich. Wichtig (.) ist, dass Sie (.) alle Etappen vom Kapitel beschreiben. (E écrit au TB) (..) Also (.) Etappen. Und dass, Sie die Gefühle vom Herr Grundeis gut (.) beschreiben können. Das heißt, ich möchte mindestens (..) vier Adjektive lesen können. (E écrit à l'ordinateur) Also, Sie müssen vier Adjektive benutzen, um die Gefühle vom Herr Grundeis zu euh beschreiben zu charakterisieren. (.) Ich weiß nicht, ob es klar für Sie war. (..) Haben Sie Fragen? (.) Also, der Anfang vom Text ist hier schon angegeben und dann (.) Sie schreiben dann (.) den Rest (.) des Kapitels. (.) J1 ist es klar (.) oder nicht? Ja? Ok. Dann (.) euh Sie machen es jetzt. Sie können es auch auf dem Computer machen. (.) Wie Sie wollen. (Des A se lèvent et retournent à leur place. E reste devant et tape quelque chose sur l'ordinateur. 45 secondes plus tard, E se déplace dans la classe et vérifie ce que les groupes font) Pourquoi vous avez besoin du mail L1 pour écrire un texte? (L1 répond : j'ai pas besoin) Ouais, il me semble aussi. (.) Vous avez une consigne. (E se déplace, fait un tour de la rangée puis se positionne devant. Quelque toque à la porte) Ja? (.) Hallo, Guten Morgen, Sie sind da. (Trois A arrivent en retard et lui donne un billet prouvant leur retardé dû au train) Euh, vous vous mettez groupé, jvais vous expliquer euh c'qu'on fait. (…) Voilà, installez-vous tranquillement. (…) Vous pouvez venir là (E montre devant la classe), comme ça (…) Donc euh là on a repris le chapitre de hier. Herr Grundeis kriegt eine Ehrengarde. (.) On a relevé les différentes étapes, et eux ils ont cherché, vous voyez tout ce qu'il y a ici, c'est tous les euh sentiments, les adjectifs qui décrivent comment Herr Grundeis se sent dans ce chapitre. D'accord? Il faut maintenant, vous allez ré-écrire le chapitre (.) de la perspective de Herr Grundeis. Comme si vous étiez vous-même Herr Grundeis. Ok, donc (.) le début de votre texte, il doit commencer comme tel (.) (E lit ce qui est projeté) Als ich im Hotel Kreid aufgewacht bin, habe ich durch das Fenster angeschaut und (.) D'accord? Et vous continuez. (.) L'important (.) bon, minimum 100 mots mais l'important,	Ni, J1, L1, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		c'est qu'il y ait toutes les étapes importantes du chapitre. Celles qu'on avait vu hier. Maintenant si vous en avez encore besoin, je peux vous, revoir avec vous (.) Et que vous utilisiez (.) minimum 4 adjectifs (.) pour décrire comment Herr Grundeis se sent dans ce chapitre-là. Vous pouvez vous servir de ça. (E pointe le TB) Ok? Ist es klar? (Les A retardataires se mettent au travail et E reste devant son ordinateur. À 43'13 un A lève la main) Ja? (A: Ich habe eine Frage) Ja? (A dit : <..> j'y pensais que c'était peut-être les vacances. On met du Konjunktiv ou pas? Konjunktiv II ou pas? pour le <.>?) Non, par contre, vous utilisez le verbe être, que c'était les vacances, vous me le dites vous-même (A : ah, dass es Ferien müssen) Simplement (.) dass es Ferien war, waren parce que c'est die Ferien. (A : ok) M-hm, très bien. Ou bien, si vous voulez vous simplifier la tâche, vous dites aussi ich habe gedacht. Peut-être parce que vous partez dans le Präteritum (.) (E va vers une autre A) Alles klar? Brauchen Sie Hilfe? (A répond : Euh, nein) Es geht? (E va vers un autre A qui lève la main) Ja? (A demande : <…>) Im Perfekt ja ist es besser, weil wenn (.) Sie den ersten Satz (.) lesen (.) ist es schon im Perfekt, ja. Perfekt oder Präteritum. (.) Ça doit, es muss kohärent sein, ja? Mit den Tempi. (Sonnerie) (E se dirige devant la classe) Ok, wir machen weiter in der zweiten Stunde. Wir machen jetzt Pause.	

D.2.5 *Synopsis codifié troisième leçon*

Objectif de la leçon : L'élève est capable de créer et tourner le trailer du livre « Emile und die Detektive » pour répondre à la demande d'un producteur hollywoodien.
(1M, 3FiNi17.5.17, 15 A présents sur 17)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IT	ME	PH	FT	RE	RA
	1	00:13	2:53	E demande aux A d'expliquer au CHE ce qu'ils font cette semaine, répétition de l'objectif par le A	NI, As, C1	Imposé	Annonce objectif : début Forme : différé				Frontale	Communicateur	Répondeur
	2	2:53	3:13	Thématisation d'une erreur de déterminant de E : der au lieu de das Trailer	NI								
3FiNi17.5.17, 1/3 (Réactivation de la leçon du jour précédent concernant les éléments formels d'un trailer)	3	3:13	4:21	Consigne: lancer une balle et dès sa réception, énoncer un élément de la forme d'un trailer	NI		Socioactionelle, collaborative (2 dimensions)	Aucune	Entrée tâche, logique sociale, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	4	3:13	9:00	Réactivation des éléments concernant la forme d'un Trailer sous forme de jeu avec une balle	NI, As, L3, T1, S1, M1						Collective	Facilitateur	Répondeur
3FiNi17.5.17, 2/3 (Activités de vocabulaire concernant le trailer et le film)	5	9:00	10:55	Consigne: reformer des mots composés; chaque A reçoit une moitié, puis par deux expliquer ce mot	NI, Y1, As		Socioactionelle, collaborative (2 dimensions)	Aucune	Entrée tâche, logique sociale, orientation langue	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	6	10:55	15:29	Les A cherchent leur moitié de mot puis l'explique par deux	NI, As, L2, M2						Pair	Facilitateur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IT	ME	PH	FT	RE	RA
	7	15:29	19:46	Mise en commun des explications des mots avec le jeu de balle	NI, As, Y1, L2, M2, M1, S1						Collective	Facilitateur	Répondeur
	8	19:46	22:13	Formation des groupes de cinq pour une activité de vocabulaire (association de mots à des définitions); initialement c'était des groupes de 4 mais il manque un A. Consigne: associer des mots à des définitionsinterrompu par une demande de mouchoir)	NI, A						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	10	22:13	32:50	Par groupe de 5, les A associent les mots aux définitions	NI, As, L2, E2, M1, T1						Groupe	Facilitateur	Répondeur
	11	26:13	33:23	Mise en commun de l'activité d'association des mots aux définition sous forme de jeu de balle	NI, AS						Collective	Facilitateur	Répondeur
	12	33:23	36:00	Consigne : comparer par deux les contenus d'un trailer et écrire les 3 éléments les plus importants	NI, As						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IT	ME	PH	FT	RE	RA
3FiNi17.5.17, 3/3 (Comparaison des éléments de contenu d'un trailer – mise en commun du devoir)	13	36:00	43:32	Comparaison des éléments de contenu des trailers que les A ont vu, correction devoirs	NI, As, T1, Y1		Socioactionelle, collaborative (2 dimensions)	Aucune	Entrée tâche, logique sociale, orientation procédure	Après	Pair	Facilitateur	Créateur
	14	43:32	45:12	Mise en commun des éléments de contenu les plus importants	NI, As						Collective	Questionneur	Répondeur

D.2.6 Transcription troisième leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:13.0	00:02:53.3	**3FiNi17.5.17 (1M, 15 A présents sur 16,** **(E demande aux A d'expliquer au CHE ce que les A font cette semaine)** (E ferme son sac puis va fermer la porte et se place devant, les A se lèvent et se taisent, une minute 13 secondes après la sonnerie) Zwei Personen fehlen. (.) Ok, guten Morgen, Sie können sich setzen. (Les A s'asseyent) Also, Sie brauchen jetzt keinen Computer. Alle Computer zu bitte. (.) (Une A arrive en retard) Guten Morgen. (..) Alle Computer zu. (Un A demande la parole : Madame?) Ja? (A demande : j'crois qu'il faut que je le laisse ouvert, car il fait des mises a jour) Ok. (..) Euh (…) (E tape quelque chose sur l'ordinateur et projette la phrase suivante qu'elle énoncera sur l'écran blanc) Also wer kann das Ziel (.) und der Plan der Woche unserem heutigen Besucher CHE erklären? Was machen wir diese Woche? Wer könnte es (.) für CHE erklären? (..) (Une A lève la main) Ja? (A dit : euh, ich spreche euh über ein Trailer (..) in General) Wir sprechen nur? Was machen wir noch? (C1 lève la main) C1? (C1 dit : Wir machen ein Trailer über euh das Film Emil) Genau, ja. Haben Sie (.) den Film und das Buch gelesen und gesehen? (Un dit : ja) Ja. (.) Sie haben besonders das Buch gelesen, ja? Und Sie machen (.) diese Woche Sie werden am Donnerstag den Trailer machen. Ok?	Ni, As, C1
00:02:53.4	00:03:13.0	**(Thématisation d'une erreur de déterminant de E : der au lieu de das Trailer)** Une mini parenthèse en français, j'dois m'excuser parce que hier, il me semble que j'ai fait que de vous dire (.) (E écrit au tableau bland) das Trailer (.) c'qui est faux (.) c'est der Trailer. (..) Donc excusez-moi, je rectifie.	
00:03:13.1	00:03:13.2	**(Réactivation des mots concernant la forme d'un Trailer)** Euh (..) Jetzt (..) euh (.) (E projette au bemaer la consigne suivante qu'elle va énoncer) Ich hab' hier ein kleinen Ball (.) Tischtennisball (E montre la balle puis lit la consigne projetée) und Sie werden einem Kamerad den Ball zuspielen müssen. (.) Zuspielen? (..) (E fait le geste) Dem Ball zuspielen? Was heißt das auf Französisch? (Un A dit : passer) Passer, ouais, faire des passes. (E poursuit la lecture) Jedes mal, das Sie den Ball haben, müssen Sie Elemente sagen, die zu der Form des Trailers gehören. Wir haben gestern diese Elementen (.) gesagt und geübt. Und ich möchte, dass jetzt, Sie jetzt nochmal wiederholen. Also, jedes Mal, dass Sie den Ball (.) bekommen, dann sagen Sie ein Element (.) die euh, ein Element, dass zu der Form des Trailers gehört. (..) Ist es klar? Ja? (.) Also, Achtung die Computer und nicht durch das Fenster werden bitte. Ja? (E lance la balle à L3) L3. (L3 dit : Euh, in das Trailer es gibt Spannung) Spannung, sehr gut ok (E écrit le mot au tableau blanc, pendant ce temps, L3 lance la balle à un camarde) (..) (A dit : Euh, in ein Trailer es gibt) Gibt es (A poursuit : Musik) Musik, sehr gut (E écrit au tableau blanc, pendant ce temps A lance la balle à un autre camarade) (…) (A dit : Euh, in einem Trailer gibt es <.>) Gibt es? (A répète : Toneffekte) Toneffekten, ja, richtig. (E écrit au tableau blanc, pendant ce temps A lance la balle à T1) (…) (T1 dit : In einem Trailer gibt es euh Name von euh Schauspieler) (..) Euh, der Namen von Schauspieler? (T1 dit : ja) Als Text oder wie? (T1 dit : Als Text) Ja, wie heißt das? (.) Wir haben es gestern gesagt. Wie heißt das? (.) Wenn der Name des Schauspieler erscheint? Oder andere Texte? Text? (.) ein (.) Blendungen. (…) (E écrit au tableau blanc, pendant ce temps T1 lance la balle à une autre A) Sehr gut T1. (.) Texteinblendungen. (..) Was noch? (A dit : Es gibt Dialogen) Dialoge, ja. (…) (E écrit au tableau blanc, pendant ce temps, A lance la balle à un autre A, rire car la balle est tombée) (A dit : Euh, es gibt, in einem Trailer gibt es der, das Titel des Film) Ok. (E écrit au tableau noir, pendant ce temps A lance la balle, qui tombe par terre, à une autre A) DerTitel des Films (..)	Ni, As, L3, T1, S1, M1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		(A dit : Euh, es gibt Ausschnitt) Ausschnitte von was? Das stimmt, ja. (A répond : von dem Film) ja, Filmausschnitte, m-hm. (E écrit au tableau blanc, pendant ce temps A lance la balle, qui tombe par terre, à S1, rire) Chhh. S1? (S1 répond : Zeitlupeeffekte) Sehr gut, Zeitlupeeffekte, sehr gut S1. (E écrit au tableau blanc, pendant ce temps A lance la balle à un autre camarade) Noch Ideen? Wer ist dran? (..) Was ist das Gegenteil von Zeitlupeneffekten? (Un A répond : Euh, Zeit euh) M-hm. (rire) Wer weiß es? M1? Also, Sie (en point A qui a la balle) spielen den Ball zu M1. (A lance la balle à M1) (..) (M1 répond : Zeitraffereffekte) Sehr gut. (.) Zeitrafereffekte, ja. (E écrit au tableau blanc) (…) Ideen? Ja? Den Ball. (M1 lance la balle au camarade qui a levé la main) (A dit : Euh, Ein Trailer dauert (.) ein und dreizig Minuten euh) Bis? (A répond : bis zwei Minuten) stimmt, ja. (.) (E écrit au tableau blanc) So, die Dauer (…) euh. Noch etwas? (S1 lève la main) Ja S1? (A lui passe la balle) (S1 dit : Erzählerstimme) Fast, ja. Wie heißt es? Wenn jemand spricht und erzählt Sachen? (.) Es ist eine Stimme schon, keine erzähle Stimme für ein Trailer. Erzählerstimme der Erzähler ist für ein Buch, ja? (.) Und in einem Trailer ist es eine? (..) Ich spreche gerade, es ist eine? (.) Sprecherstimme, ja. Das stimmt. (E note au tableau blanc) Die Sprecher (.) Stimme (.) (…) Sehr gut, danke schön.	
00:08:51.7	00:10:55.5	**(E donne la consigne de reformer des mots composés, chaque A reçoit une moitié)** Also, das war eine (.) kleine Wiederholung, shhh. Und jetzt schlage ich Ihnen ein Wortschatzspiel vor. (.) (E descend les consignes projetée sur l'écran blanc et lit la suivante) So, die erste Phase (..) Also (.) ich hab' hier (E montre des cartes) Wörterstücke (.) so Wörter, die ich in die Mitte geschnitten habe. Und (E jette un coup d'œil sur l'ordinateur) Sie werden, also die Hälfte eines Wort bekommen. (.) Und Sie müssen dann in der Klasse (.) die andere Hälfte wiederfinden. (.) Das wird die erste Phase sein. (.) Ist die erste Phase klar, für Sie? Oder nicht? A1 non? Qui peut expliquer à A1? (.) Auf Deutsch oder Auf Französisch. (Y1 lève la main) Y1? (Y dit : euh, y a, on reçoit tous une moitié d'un mot et une autre personne de la classe a l'autre moitié) Absolument. (.) Vous recevez la moitié d'un mot. Wir machen Wortbildung, Sie wissen es? Auf Deutsch gibt es viele Wörter, die mit zwei Wörtern ausgebildet sind, ja? So, Sie werden nur die Hälfte eines Worts bekommen (.) und Sie müssen die andere Hälfte (.) finden. Das ist die erste Phase. Und dann (.) (E lit sur l'ordinateur) (..) Und dann, wenn Sie Ihre Hälfte wieder gefunden haben, dann setzten Sie sich zusammen und versuchen Sie das Wort, das Sie gehabt haben, euh in ein oder zwei Sätze zu erklären. (.) Und danach werden Sie das Wort den anderen (.) erklären müssen. (.) Ist diese zweite Phase klar für Sie? (..) M1? (.) Ist es klar für Sie? Die zwei Phasen? (M1 dit : ja) Sicher? Ok, also los geht's.	Ni, Y1, As
00:10:55.6	00:19:46.6	**(Mise en commun des explications des mots avec le jeu de balle)** Ich gebe Ihnen jetzt die (.) Wörterstücke (…) (E distribue les moitiés de mot) (…) Und ich spiele auch, wer fehlt heute? (Des A répondent : M3) M3, natürlich. (.) Ich spiele auch, ok? Wie fragen Sie? So, wie machen Sie es? (.) Um die Hälfte zu finden? Wie würden Sie es machen? (Une A répond : Was ist das Wort?) Was ist das Wort? (.) M-hm (E fait signe que ce n'est pas la réponse qu'elle attendait) Vielleicht (.) welche Hälfte hast du? Ok? Ich schreibe es an die Tafel. (E se dirige vers le tableau blanc) Welche Hälfte hast du? Allez, on se déplace, on y va. (E écrit au tableau blanc : welche Hälfte hast du. Pendant ce temps les A se lève et cherchent leur moitié). Schon gefunden? Sehr gut. Also die zweite Phase. (…) (A 13'34) Sehr gut, jetzt machen Sie die zweite Phase. (…) Drei Minuten, um die zweite Phase zu machen. (Les A s'asseyent deux par deux et expliquent le mot) (…) M2? (.) M1? (..) (Efait signe qu'elle aimerait la balle. M1 lui lance la balle) Danke. (E e replace devant) (…) Chhh. M2, was müssen Sie jetzt machen? (M2 dit : Euh (.), euh) Ja, und? (M2 dit : euh erklären das Wort) Das Wort erklären, richtig. Machen Sie es. (E reste positionnée devant, lit ses feuilles, jette un coup d'œil de temps	Ni, As, L2, M2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		en temps en direction des A puis à 15'25) Schon fertig? (..) (Des A répondent : Ja) Ja? Also, wir korrigieren jetzt (.) die Übung. (.) Euh (..) bitte schön. (E lance la balle à une A du groupe situé devant elle) Erklären Sie den anderen, ja? (A dit : Euh, Zeitrehffer) Der Zeitraffer (A poursuit : Das ist eine (.) ein Filmausschnitt euh (.) das euh sehr schnell ist) Sehr schnell ist. Verstehen Sie es? (E regarde les autres A) (..) Ja? Wer hat es nicht verstanden? Y1? So, wer könnte es nochmals J1 erklären? Sie werfen den Ball und jemand andren erklärt Ihren Wort (.) Ihr Wort, ja. (A fait signe de lancer la balle) Y1? Euh, non, jemand anderen, weil Y1 nicht verstanden hat. Wer hat es verstanden? (..) L2 (A lance la balle vers L2) bitte schön (rire) courageux. (L2 : (rire) Auf Deutsch?) Ja, für Y1, versuchen Sie es auf Deutsch. (L2 poursuit : es ist ein Ausschnitt von dem Film. Voilà (rire) Und es sit sehr schnell. (rire)) Ist es klarer Y1? Ok, alle klar. Sie sind dran, Sie haben schon den Ball. Was war das Wort? (A répond : Filmtitel) Der Filmtitel, ok. (A poursuit : das ist die Name von den Film) Ok. Ist es klar? Ja, ich denke schon. Bitte schön. Einer anderen Gruppe. (A lance la balle) (…) (A dit : Wir haben euh Toneffekte) Wie? (A poursuit : Toneffekte) Ja, die Toneffekte, ok. (A dit : Das ist wenn es gibt Effekte mit Geräuchisch) Lauter, M2. (M2 répète : Das ist wenn es gibt Effekte mit Geräusch in der Trailer) Wer hat es (.) nicht verstanden? (..) Ist er klar für alle? Ja? Gut, danke. Eine andere Gruppe. (M2 lance la balle à un autre groupe) (..) (A dit : Euh, Filmausschnitt euh, das ist euh eine kleine Szene von dem Film) Das ist für alle anderen die Erklärung. (A reprend et s'adresse à la classe : Euh, Filmausschnitt ist eine klein Szene von einem Film) Eine kleine Szene von einem Film (.), ok. Sehr kurze Szene. M-hm. Eine andere Gruppe. (A lance la balle en direction d'un autre groupe) (..) (A dit : Wir haben euh Sprecherstimme) Ok, die Sprecherstimme. (A poursuit : Euh, das ist eine Stimme euh und euh erklärt euh was es passiert) Wo? Was ist passiert? (A dit : In einem Geschichte) In dem Trailer, ja. Oder in einer Geschichte genereller. Ok, eine andere Gruppe? (A lance la balle en direction d'un autre groupe) (A dit : Ich habe euh Texteinblendung und das ist euh <..>) Wo sind diese Wörter? Wie sind diese Wörter? (..) Wie heißt es so? (E imite le geste d'une apparition avec sa main) Sie kenne dieses Verb. (A dit : ah, eine Erscheinung) Die Wörter erscheinen, im Trailer, das stimmt, ja. Oder Sätze, nicht nur Wörter, ja? Gut, eine andere Gruppe. (A donne la balle à sa camarade d'à côté) (A dit : Zeitlupe. Das ist wenn die Ausschnitte sehr sehr langsam ist) M-hm, der verlangsamt. M-hm. Ils sont au ralenti. Euh, haben Sie alle (.) M1 und S1, ja. (Une des A répond : Euh, wir haben Schauspieler. Das ist ein <.> und euh es ist euh die Leuten die im Film spielen) Sehr gut. Gut, Sie waren alle dran.	
00:19:46.7	00:21:04.5	**(Formation des groupes de cinq, initialement c'était des groupes de 4 mais il manque un A)** Also (.) Ich werde jetzt vier Gruppen bilden. Um eine letzte Wortschatzaktivität zu machen. (.) Also, ich gebe Ihnen (.) die Zahl, ja? Und dann machen wir die Gruppen. Ah nein, Sie sind 15 heute. (.) Warum können Sie nicht 16 sein? (rire) (Une A propose de faire des groupes de 5) Trois groupes de cinq, on fait ça. Euh, donc je forme vite fait les groupes. (E forme les groupes en pointant les A) Bilden Sie jetzt die Gruppen bitte. (Les A se lèvent et forment les groupes) (…) Sie brauchen kein Computer M2.	
00:21:04.6	00:32:50.4	**(Par groupe de 5, les A associent les mots aux définitions)** (E projette la consigne suivante sur le tableau blanc) Also (.) Ich erkläre Ihnen das kleine Spiel. Wir haben es schon mal (.) gemacht, ja. (.) Ich hab' hier zehn Wörter. R1, ich bin da. Y1, M1. (..) Was ist los E2 (E2 se lève) (E2: Euh ich euh – elle fait signe d'un mouchoir-) Ein Taschentuch? Wer hat ein Taschentusch für E2? (Un A se lève et lui donne un mouchoir) Danke schön. (…) Ok. Also, ich hab' jetzt zehn Wörter, die zum Wortschatz, Trailerwortschatz gehören. Und zehn Definitionen. Und Sie werden (.) die Wörter mit dem passenden Definition zusammensetzen müssen. (.) Wir hatten es schon gemacht oder? Ja? Ist es klar? (Une A dit : Ja) Gut. Dann, los geht's (E distribue les mots et	Ni, As, L2, E2, M1, T1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Ja? Ist es klar? (Une A dit : Ja) Gut. Dann, los geht's (E distribue les mots et définitions aux A) (…) Ja und die anderen Zettel wegräumen, sonst. Der Ball bitte, danke schön. (E se repositionne devant, les A se mettent au travail) Sie haben ungefähr fünf, sechs Minuten, um es zu machen. (Après une minute et 35 secondes, E se déplace dans la classe vers les A) (Une A pose une question : C'est quoi die <.>?) Die Handlung. (.) Die Handlung von einem Film. (Un autre A du groupe répond : euh, le fil rouge de l'histoire?) L'action. (E se déplace vers d'autres groupes. Un A dit : Fertig) Fertig? Ok, also,, wir korrigieren nachher alle zusammen, ja? (..) Vielleicht eine kleine Hilfe. (.) Das Drehbuch ist Synonym, Synonym vom Szenario, das Szenario, das Drehbuch. (Une A dit : Madame on a finit) Gut, wir korrigieren nachher, ja? (E se repositionne devant et regardée ses feuilles, puis après 35 secondes) Alle fertig, sehr gut. Also, ich gebe Ihnen jetzt wieder den Ball. (..) Chhh. Jedes mal, dass Sie den Ball in die Hände haben, dann sagen Sie ein Wort und die passende Definition, ja? (La consigne est projetée sur l'écran blanc. E donne la balle au groupe devant elle) Bitte schön. (.) Ein Wort und die passende Definition. (A du groupe dit : <..>) Attendez, attendez (E va chercher un stylo pour écrire au tableau blanc) (..) Ja, bitte schön. (A donne le mot et la définition mais cela n'est pas audible) Also, sind die Anderen einverstanden, oder nicht? Nein? Ok. Und Sie? (.) (E regarde un autre groupe) Sind Sie einverstanden? Mit der Definition? Hallo T1. (T1 répond : yes) Ja. Ja, das stimmt, das ist richtig. (.) Bitte, eine andere Gruppe. (A lance la balle qui tombe par terre-rire) Achtung. (.) Chhh. (..) (A qui réceptionne la balle dit : Euh, der Schauspieler. – Puis il lit la définition) Sind Sie einverstanden? (Des A répondent : ja) Ja, ok. (A lance la balle à un autre groupe) (..) (A qui a reçu la balle dit : Euh, die Handlung puis il lit la définition et dit à la fin, c'est pas ça) Ein anderer Vorschlag? (.) Von anderen Gruppen? Ja, L2 bitte. Achtung (L2 reçoit la balle qui tombe-rire – et lit la définition et à la fin dit : c'est pas ça ? Pendant ce temps, une A demande si elle peut sortir car elle saigne du nez, E lui donne la permission) Nein. Die Handlung. Was haben Sie für die Handlung, R1? (.) R1's Gruppe? (.) Die Handlung. (Une A du groupe de R1 répond : on a la même chose) Was bedeutet die Handlung? (.) (Une A du groupe répond : l'action) L'action du film, hein ? (..) L'action du film, le déroulement du film. (..) Donc R1 vous trouvez ? (R1 dit qu'il ne sait pas) Donc j'vais vous dire, c'est das in einem Werk dargestellte Geschenen. Das Geschehen, c'est ce qui s'y passe dans une œuvre. (..) Ok, dann ein, ein anderes Wort. (.) Wo ist der Ball? (R2 lève la main et dit : j'peux l'envoyer ?) Nein, Sie können schon ein anderes Wort noch (.) sagen. (Un autre A dit : Der Reguisseur) Regisseur, ja. (A lit la définition) Das ist richtig, ok. (.) Andere Gruppe, anderes Wort (La balle est lancée et l'A qui la reçoit dit un mot et la définition qui sont inaudibles) M-hm, das war einfach, anderes Wort, andere Gruppe (La balle est lancée et tombe par terre -rire) (…) (E qui la réceptionne dit : Die Szene et lit la définition) Ja, richtig. (.) Welches Wort fehlt noch? (.) Die Einblendung. Was ist die Defintion für die Einblendung? (Par groupe de 5, les A associent les mots aux définitions) L3? (L3 dit la définition) Richtig, euh E2 euh das Drehbuch? (E2 lit une fausse définition) Nein. (.) Sie hat es gleich gesagt für die Einblendung. (.) Also, das Drehbuch ist Synonym vom Szenario. (..) M1, was haben Sie für das Drehbuch? (M2 lit la définition) Ja, richtig. Gibt es noch ein Wort? (..) Wir haben alle (.) definiert oder? (.) (Une A dit : nein) Nein? (Une A dit : Zeitlupe) Ah, Zeitlupe, L2? (L2 lit la définition) M-hm, chhh. Richtig. Und der Zeitraffer, T1 bitte. (..) (T1 lit la définition) Ja, gut, danke. Also, Sie können mir jetzt die Tüten und die Zettel zurückgeben. (.) Und wir werden (.) die Hausaufgaben (.) korrigieren. (..) (E récolte le matériel) Was war das? (.) Die andere Tüte? (.) Für diese, ok. Und Sie können dann zurück an Ihren Platz sitzen. (..) (Les A se remettent à leur place) Danke schön. Chhh, M2, M2. (E regarde pendant ce temps ses notes)	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:32:50.5	00:42:58.2	**(Comparaison des éléments de contenu des trailers que les A ont vu)** Also, nehmen Sie jetzt bitte das Übungsblatt, dass Sie für heute (.) ergänzt haben. (..) (E projette sur l'écran blanc les consignes qu'elle énonce) Also, Sie werden sich jetzt auf die Fragen 2,3 und 6 vom Blatt konzentrieren. (..) Euh, ich möchte euh, haben Sie die Blätter auf den Computer? Nein. (E pose la question à une A devant elle) Sie brauchen kein Computer. (..) Also, Sie konzentrieren sich auf diese 3 Fragen, also Nummer 2, 3 und 6. (.) Und Sie vergleichen Ihre Antworten mit euh Ihrem Nachbarn oder Ihrer Nachbarin. Es ist ganz normal, dass Sie nicht (.) dieselbe (.) euh Antworte haben, weil Sie andere Trailer, verschiedene Trailers angeschaut haben, ja? (.) Und dann sehen Sie, welche Schlüsse können Sie daraus ziehen. Was bedeutet es? Schlüsse (.) ziehen? (Une A dit quelque chose d'inaudible) Pardon? Non. Der Schluss, die Schlüsse? (.) Zum Schluss? (…) Am Ende? Ok, les conclusions, quelles conclusions vous pouvez en tirer? (.) Vous comparez vos réponses à ces trois questions et vous vous demandez (.) ok, maintenant (.) qu'est-ce qu'on en tire comme conclusion? (.) Toi, t'as répondu ça, moi j'ai répondu ça. (.) Qu'est-ce qu'on peut en tirer comme conclusion? (.) Sie müssen sich eignen, (E continue de lire les consignes projetées) vous mettre d'accord. Und Sie schreiben auf ein Blattpapier (.) die drei Elemente (.) die für Sie die wichtigsten inhaltlichen Elementen von einem Trailer sind. (.) Gestern haben wir uns auf die Form eines Trailer konzentriert (.) jetzt gerade haben wir (.) Wortschatzaktivitäten zu dem (.) Trailerwortschatz und Filmwortschatz gemacht (.) und jetzt konzentrieren Sie sich auf den Inhalt eines Trailers. (..) Ist die Aufgabe klar? (..) Muss ich es wiederholen? Brauchen Sie mehr Erklärungen? (..) Euh, also Sie bilden Zweiergruppen, ja? (.) Und nur eine Dreiergruppe, euh. Zum Beispiel E2, C2, L2. Und die anderen machen sich ein bisschen, ja? M2, E1 und M2, bitte. (..) Also los geht's. (E regarde ses notes) (…) Also, ungefähr (.) sechs, sieben Minuten, um es zu machen. (…) Also, die Dreiergruppen, was machen Sie, euh (..) L1, S1, Y1? (..) Qu'est-ce que vous faites ? (.) Regardez, là-bas vous êtes trois, ici ils sont trois. Vous faites deux, deux, deux. (..) D'accord? Y a pleins de tables vides ici (E montre les tables de devant) (Une A à une question de vocabulaire, E va lui répondre puis se repositionne devant et regarde ses notes. Après une minute et cinq secondes, elle passe dans les rangs, fait un tour et revient devant puis dit) Wenn Sie die Antworten schon verglichen haben, dann machen Sie diese letzte Phase noch, ja? (E montre ce qui est écrit au tableau blanc) Drei Elemente auf einem Blattpapier schreiben. (..) Inhaltlichen Elementen. (…) (Un A lève la main) Ja? (A demande : Was ist inhaltlichen?) Ok, Pause. (..) Chhh. Was bedeutet inhaltlich fragt T1? (.) Y1? (Y1 répond : euh contenu) De contenu. En français, je crois qu'on n'a pas d'adjectif pour faire le contenu et la chose qui est (.) du contenu, de contenu. (.) D'accord ? Der Inhalt, inhaltlich. (Y1 dit : ok) Ok? (..) Sie können weiter (.) machen. (E reste positionnée devant et lit ses notes. Une minute et 16 secondes après, un A lève la main) Ja? (A demande : Euh, was bedeutet erscheinen auf Französisch?) (E se déplace vers l'A) (..) Ich komme. (A répète : Euh, ich habe nicht verstanden – il pointe sur sa feuille) Qui apparaissent (.) erscheinen. En fait, j'avais dit hier que cette (.) question était mal posée. Il fallait la changer, c'était welche (.) Szenenart. Donc quel genre de scène apparaissent. J'avais corrigé hier à l'oral. (E passe dans les rangs) Ist alles klar? (Une A lève la main) Ja? (A demande : euh, ça se dit Beschriebung?) Beschreibung, ja. Beschreibung. (…) (E continue de circuler dans la classe) Attention de bien rester dans le contenu. (.) La forme (.) on l'a déjà beaucoup travaillée, hein ? (.) Le fait qu'il soit court, ça fait partie de la forme du trailer. Qu'est-ce qu'il faut dans le contenu ? (..) Combien d'extraits, comment doivent-être les extraits ? (..) Vous voyez ? Attention, passez de la forme au contenu. (E retourne se positionner devant, efface ce qu'il y a d'écrit sur le tableau blanc sauf les les éléments formels) Haben Sie jetz schon alle Ihre Top drei? (.) Ja? Gut.	Ni, As, T1, Y1

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:42:58.3	00:45:05.4	**(Mise en commun de la comparaison des trailers)** Also, was euh schlagen Sie euh (.) L1 vor? (.) Ein Element. (..) (L1 dit : euh, die Witze) Es muss witzig sein? Die Witzen? (L1 dit : ja) Ok, Sie können es hier aufschreiben. (E le lève et va écrire sur le tableau blanc) Ich hab' leider kein anderen Farbstift heute. (.) (E dit à l'A qui vient écrire au tableau blanc) Vielleicht können Sie es dann einfach (.) einkreisen. Entourer, d'accord ? Vous le mettez avec les autres et ensuite vous l'entourez comme ça on voit la différence entre la forme et le contenu. (..) So, für L1 und S1 muss es witzig sein. Was bedeutet die Witze? (.) (Un A répond : la blague) Les blagues, ça doit être marrant. (.) Muss es immer witzig sein? (Un A répond : nein) Es kann sein, ja, aber nicht unbedingt. M-hm. (.) Andere Elemente? E2? (Euh, interessant sein) Wie bitte? (E2 répète) Ok, bitte schön. (E tend à E2 le stylo) Es muss interessant sein. Vielleicht muss es auch das Interesse (.) wecken. (.) Was bedeutet es? Das Interesse vom Zuschauer wecken? (.) Susciter l'intérêt, hein ? (A écrit au tableau blanc et entoure ce qu'elle a écrit) (…) Ok, T1, bitte (T1 répond : Aktionen) Es muss Aktion geben, ok. (T1 se lève) Sie können kommen. (Sonnerie) Und wir machen dann weiter in der nächsten Stunde. (T1 écrit sur le tableau blanc et des A se lèvent)	Ni, L1, As, E2, T1

D.3 Paola

D.3.1 Synopsis codifié première leçon

Objectif de la leçon : L'élève est capable de rédiger la suite hypothétique d'un chapitre sous forme d'article (sportif) pour un journal d'école. (1C, 1FiPa31.3.17, 15 A sont présents sur 15)

Activité	**N°**	**Heure de début**	**Heure de fin**	**Événement**	**O**	**CT**	**CL**	**IL**	**ME**	**PH**	**FT**	**RE**	**RA**
	1	2:07	3:12	P'objectif : Also, euh bitte D1, Lesen Sie unser résentation de l Lernziel für heute. (..) Allezy, D1. (.) (D1 lit l'objectif projeté : je suis capable de rédiger un article sportif pour un journal d'école	PA, D1, As		Annonce de l'objectif : objectif Forme : début				Collective	Communicateur	Récepteur
1FiPa31.3.17, 1/4 (Réactivation des critères d'un article de journal)	2	3:12	4:39	Critères pour la rédaction d'un article de journal	PA, As	Choix de la file	Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique documentation orientation processus	Après	Collective	Questionneur	Répondeur
1FiPa31.3.17, 2/4 (Réactivation du contenu de la lecture par une image du chapitre)	3	4:40	8:23	Description de l'image du chapitre trois, lu à la maison	PA, L1, M1, As, S1, A1		Personnelle, textuelle, collaborative (3 dimensions)	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Collective	Questionneur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
1FiPa31.3.17, 3/4 (Correction du devoir – questions sur le chapitre lu à la maison)	4	8:23	12:02	Correction de la fiche, question 2a, wer ist Jochen	PA, B1, As, L1		Textuelle, collaborative (2 dimensions)	Sélective	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Collective	Questionneur	Répondeur
	5	12:02	18:59	Correction de la fiche, question 2b) Was fragt Jochen Pedro? et question 3) Unterstreichen Sie in Ihrem Buch Wörter und Ausdrücke, die zum Thema « Fußball » passen. Ergänzen Sie die Tabelle	PA, A, M2, F1, As, S1, B1				Entrée tâche, logique documentation, orientation langue				
	6	18:59	24:05	Correction de la fiche, question 4) Schauen Sie sich die Bilder auf Seite 34–35 an. Ergänzen Sie die Tabelle mit den vorgegebenen Ausdrücken	PA, L1, S2, R1, J1, F1, As, M2								

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
1FiPa31.3.17, 4/4 (Rédaction de l'article de journal)	7	24:05	28:45	Projection de l'image du chapitre 4, lecture des 5 premières phrases du chapitre 4 et explication de la tâche	PA, As, A2		Personnelle, textuelle, communicative et collaborative (4 dimensions)	Aucune	Entrée tâche, logique documentation , orientation résultat	Avant	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	8	28:45	42:11	Rédaction de l'article de journal par groupe de trois	PA, As, M1, J1, T1, S1						Groupe	Facilitateur	Créateur
	9	42:11	44:40	Distribution d'une fiche de vocabulaire à faire pour le mardi d'après (pas en lien avec la leçon du jour)	PA, As, F1								

D.3.2 Transcription première leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:02:07.1	**1FiPa31.3.17 (1C, 15 A sont présents sur 15)** **(La sonnerie a retentit juste avant le début du film)** (Les A entrent en classe et doivent s'asseoir à la place que E leur a attribuée et qui figure sur la plan de classe à l'entrée. E les aide à se placer rapidement)	
00:02:07.7	00:03:11.9	**(Présentation objectif)** Also, nehmen Sie bitte Tor ohne Grenzen (.) und Ihre Sachen. Ja. (.) (E projette au Beamer la fiche deux points : 1) Lernziel : je suis capable de rédiger un article (sportif) pour un journal d'une école. 2) Critères pour un article de journal. Une A demande : on va lire le livre ?) Pas vraiment le lire. Vous aviez lu pour aujourd'hui, hein ? (E se déplace vers le groupe classe) Also, euh bitte D1, Lesen Sie unser Lernziel für heute. (..) Allez-y, D1. (.) (D1 lit l'objectif projeté : je suis capable de rédiger un article sportif pour un journal d'école – pendant ce temps, E est revenue devant la classe) Exact. Donc c'que j'vous ai demandé pour aujourd'hui (.) vous vous souvenez, (.) j'vous laisse le sortir (E montre la fiche de travail) (.) c'était ça, d'accord ? Et notre Lernziel (.) c'est rédiger un article sportif pour un journal d'école. Donc sur le voc du vocabulaire. (.)	PA, D1, As
00:03:12.0	00:04:39.8	**(Critères pour la rédaction d'un article de journal)** Critères pour un article de journal ? (.) Qu'est-ce que qui vous vient à l'esprit quand (A dit : ben journal) Oui, qu'est-ce alors. Une en-tête, un titre, vous voulez dire? M-hm. Y a un titre (.) Also Titel (.) (E écrit sur son ordinateur qui est projeté au Beamer) Qu'est-ce qu'on a d'autre dans un journal ? Le style. Si vous pensez au style dans un journal, c'est comment ? (Une A : euh, une image, après y a le ben le paragraphe, c'est en deux paragraphes) Y a souvent des (La même A dit <.>) Exact. Donc y a des (.) (Elle écrit) Abschnitte, donc y a des paragraphes. Il peut y avoir des Bilder. (.) (Une A demande : c'est quoi Abschnitte). Tempus? Si vous pensez aux temps, quel temps c'est écrit, c'est écrit à quel temps souvent? (Une A répond : présent) Présent ou bien (Une A dit : passé) Ou passé, ja. (E écrit sur l'ordinateur) (..) Mettons Perfekt oder Präteritum. (E écrit) (..) Ou bien présent, (.) Präsens. Le ton de la personne, est-ce que c'est plutôt (.) subjectif, objectif, neutre (Une A dit : neutre, non ça dépend) Ça dépend hein ? Ça devrait être neutre. (.) Neutral (E écrit) Aber manchmal ist es (.) subjektiv (Une A dit : selon les articles) Selon les articles. Ok.	PA, D1, As
00:04:40.0	00:08:23.1	**(Description de l'image du chapitre trois, lu à la maison)** Also (..) (E projette les deux images des pp. 30 et 31 (chapitre 3) du livre Tor ohne Grenzen. En haut des images, c'est écrit : Kapitel 3 « Fußball ». WER? WO? WAS?) Nehmen Sie bitte das Blatt (la fiche en devoir. E la montre) Darf ich Ihr Blatt sehen bitte? Ja, es ist gemacht, danke. (E passe dans les rangs et contrôle le devoir) Also dieses Blatt. Warum nicht L1? (L1 répond : parce que j'ai pas pris mes devoirs) Ok. M1? (M1 dit : <..>). Ja, Sie suchen. (Une A fait une intervention inaudible) Nein, es ist ok, Sie haben alles im Kopf. (Un A dit : j'ai pas reçu) Pas reçu ? Vous étiez pas là ? (Un A dit : j'ai oublié chez moi) (.) Gut A1. (E retourne devant) Gut, bon. (.) Also, ich zeige Ihnen jetzt ein Bild. Sehen Sie das Bild? Ja? M-hm. Das, das ist ein Bild aus dem Kapitel, den Sie für heute gelesen haben. Ja? (M1 dit : Madame, j'lai pas) (..) Cherchez M1. Also, die erst(), also (.) Sagen Sie mir bitte, was sehen Sie? (.) Was sehen Sie auf dem Bild? S1, das weg (E demande à S1 de ranger quelque chose) Was sehen Sie auf dem Bild? Wer sind Sie? Wo also wer sie sind, wo sie sind und was sie machen. Ja M1 sagen Sie mir. (M1 demande : vous avez pas une feuille ? Parce que je l'ai pas). J'vous donne. (E cherche dans son cahier une fiche) (…) A1 (E va aussi distribuer cette feuille à d'autres A qui ne l'ont pas) A1 (.) allumez au milieu, A1, A1, laissez la salle, laissez la salle. (M1 dit quand elle reçoit la feuille : ok, merci) (..) (E se repositionne devant). Also (.) ganz spontan, wer sind sie? (..) Sie wissen schon. Wer sind sie? Also, L1 allez-y. (L1 dit : Pedro) Ok, das ist, wo, Pedro.	PA, L1, M1, As, S1, A1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Wo ist er? (L1 dit : il joue au foot) Auf deutsch? (L1 dit : er spielt, er spielt Fußball) Er spielt Fußball. Ok, das ist Pedro. (E indique sur la fiche projetée où est Pedro à l'aide d'une flèche) Was noch, wer noch? (Plusieurs A en même temps : Vanessa, Susanne) Euh (.) wer ist Susanne? Wer ist Vanessa? (Une A dit quelque chose d'inaudible) Braune? mit braune Haare? (La même A répond : ja) Ja, das ist euh Susanne. M-hm. (.) Und? Das ist Vanessa. (.) Und wer ist das? (E pointe le troisième personnage sur l'image. Une A dit : euh (.) c'est Jochen) Ça c'est Jochen. Ja, das ist ihr Freund. Genau. Ja. (.) Ok. Und wo sind sie? (Une A dit : in die Stadium) Im Stadion. (.) Ja. (Un dit dit quelque chose d'inaudible) Ja, sie hat rote Haare (.) im Stadion (.) oder auf dem (.) Spielplatz (E note ces informations sur l'ordinateur. Une A dit : mais, attendez, ils sont déjà potes avec Madame ? Une autre A répond : ouais. L'autre A dit : genre là, ils sont potes ? Ils sont amis pardon ?) Also (.) Vous avez lu le chapitre trois ?(.) Hein ? (.) Vous avez lu le chapitre trois. (.) Was machen sie? Vous pouvez me dire ce qu'ils font ? (Une A dit : sie spielen Fußball. Une autre A : non, mais eux, ils) Alle, ah genau. Also (Une A dit : Susanne par exemple euh sehen Pedro <..>) M-hm. Genau, er spielt also. Pedro spielt Fußball, er spielt alleine und die anderen schauen ihn an. Ja, sie schauen, sie beobachten ihn. Ja? Ok.	
00:08:23.9	00:12:02.0	**(Correction de la fiche, question 2a, wer ist Jochen)** Ok. Also, für heute (.) Das <.> Sie machen. Und (.) ergänzen wir zusammen. Wir haben jetzt schon viel gesagt. (..) (E projette la fiche faite en devoir au Beamer). Also (.) wer ist Jochen? B1? (Question 2a. de la fiche) (.) Was haben Sie geschrieben? Wer ist Jochen? (B1 dit : <..>) Auf Deutsch. (B1 reformule : Euh, Jochen ist euh, c'est un Freund) Von wem? Un ami de qui? (B1 répond : euh, de Pedro). Ja. Also, Jochen (.) ist (.) Pedros (.) Freund (E écrit la réponse sur l'ordinateur qui est projetée au beamer) Genau. (.) Wir können sagen, (.) er ist (.) sein (.) Mitschüler (E continue d'écrire) (.) ein Schulkamerad. Ja? Sie gehen in die Schule zusammen. (.) Mitschule, Mitschüler. Was wissen wir noch? Was wissen wir noch? (.) Er sagt noch etwas. Wir wissen noch etwas über Jochen? (..) Qu'est-ce qu'on sait de lui encore, y a autre chose qu'on sait de Jochen. (Un A dit : de Pedro ?) Non, de Jochen. (.) (Plusieurs A parlent en même temps) Ah, pas tous. (Un A dit : c'est une star, quoi) (.) Jochen ? Vous avez le livre devant vous L1, regardez qu'est-ce qu'on sait sur Jochen? D1? Das Buch. (…) Qu'est-ce qu'on sait sur lui? (Un A dit : qu'il est blond) Ja, er hat braun(e) braune Haare. (Une A demande : par rapport à quoi ?) Par rapport au chapitre. Qu'est-ce qu'on sait sur lui dans le chapitre (La même A dit : ah) Y a autre chose qui nous dit. (La même A dit : que le lendemain ils vont se revoir) Ja, ils vont se revoir le lendemain matin. (.) (La même A poursuit : pour jouer au foot) Pour jouer au foot. Donc Jochen, i? (Une A dit : joue au foot) Il joue au foot. Er spielt Fußball. Er spielt als als was S1, soyez avec nous, sortez le livre. (.) Er spielt als was? In der Mannschaft? M1, cherchez. Il joue au foot, Jochen, mais il joue en tant que quoi? (Une A dit : Mitte Turner. Un autre A dit : Mittel, Mittel, euh) Mittel was? Ja, Mittel was? Er (.) spielt als (.) (E écrit sur l'ordinateur) Vous avez le livre devant, ja, cherchez. Als Mittel was? (..) En français A2, c'est quoi ? C'est (.) milieu de terrain ? C'est ça ? Ja? Mittel (A qui devait chercher dit : Mittelstürmer) Mittelstürmer. (.) Ja. Wie comme qui? comme? (.) wie Pedro. Ja. Das erfahren wir. Ça (.) on l'a appris. (Une A dit : Madame, <..>, c'est l'avant-centre) L'avant-centre. (.) (Une A dit quelque chose d'inaudible) Alors, c'est pas la même chose ? L'avant-centre, milieu de terrain? (Un A dit : l'avant-centre, c'est celui qui plante, (.) c'est celui qui marque. L'autre <..>, il distribue) D'accord. Alors lui, c'est Mittelstürmer. Donc c'est l'avant-centre, donc c'est celui qui qui tire ? C'est ça ? (Un A dit quelque chose d'inaudible) L'avant, l'avant-centre. C'est ce que vous avez dit L1 ? (L1 acquiesce) Ja, avant-centre alors plutôt, celui qui marque les buts. Ok.	PA, B1, As, L1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:12:02.2	00:18:59.1	**(Correction de la fiche, question 2b) Was fragt Jochen Pedro? et question 3) Unterstreichen Sie in Ihrem Buch Wörter und Ausdrücke, die zum Thema « Fußball » passen. Ergänzen Sie die Tabelle)** Was, also zweite Frage, was fragt Jochen Pedro? (Une A demande la parole) Ja? (M2 répond : Willst du nicht (.) in unserem Mannschaft mitspielen?) Genau, das ist genau die Frage. Ja. Willst du nicht (.) in unserer Mannschaft mitspielen (E écrit sur l'ordinateur) M-hm. (.) Vous pouvez nous la traduire F1 ? La question de, de Jochen ? (F1 répond : was fragt euh) Non, la question de Jochen qu'il pose à Pedro, dans votre livre. (..) Elle vient d'nous la lire M2. (..) Also Jochen il pose la question à Pedro une question importante qui va changer l'avis de Pedro. (.) (F1 répond : il lui dit euh (.) <.> das geht (.) Une autre A poursuit : aimerais-tu (.) <…>. Une autre dit : Ah, euh, euh, willst du nicht in unser) Ja. (F1 dit : <.> vouloir ou pouvoir) Vouloir. (F1 poursuit : euh, veux-tu <..> quelque chose comme jouer dans l'équipe peut-être) Oui, c'est ça. (F1 poursuit : pourquoi y a le nicht) Ne veux-tu pas (.) intégrer (F1 poursuit : intégrer l'équipe avec Mitspieler <.>) Oui. Veux-tu pas jouer avec nous dans l'équipe. Exact. Also, er fragt ihn, (Un A dit quelque chose d'inaudible). Exakt. Er fragt ihn, ob (.) er (.) nicht (.) in seiner (.) Mannschaft (..) mitspielen (.) will. (.) (E écrit sur l'ordinateur) Donc le ob ici (.) si oui ou non. (..) Si oui ou non (E entoure « ob » et écrit « si oui ou non ») Et vous avez le verbe à la fin. (E souligne le verbe) (.) Ok ? (.) Gut (…) Alors, vous avez tous cherché des mots quand vous avez lu le chapitre. Vous avez tous souligné des mots sur le foot. (.) D'accord? Alors, on peut y aller. Est-ce qu'on va dans l'ordre ou pas ? (.) Alors dites-moi. Der Mittelstürmer (.) (E note sur l'ordinateur les mots dictés par les A. Une A dit : Fußballplatz) Ja. (.) Der, die, das Fußballplatz? (On entend tous les articles) Der (.) Fußballplatz. (Un A dit : Der Ball) Ja, der Ball. (Un A dit : trainier) Trainieren, oui. Je vais mettre dans les Ausdrücke les expressions, je vais mettre aussi les verbes. (Une A dit : ah, c'est ça que je comprenais pas) Ausdrücke, expressions. (La même A : oui expression mais quoi comme expression?) Alors, qu'est-ce qu'on aurait? Euh, avec la (.) avec la balle, vous avez pas autre chose euh S1 ? (S1 dit : Euh, gespielt). (.) Mit dem Ball spielen, ja. (.) Vous avez votre livre ? (E regarde une A devant. Une A demande : Spielfeld, ça veut dire quoi ?) Spielfeld, c'est un synonyme pour Fußballplatz, ja. (..) Alors attendez (.) Spielfeld. On revient juste avec la balle, dans les verbes. On peut dire (.) den Ball (.) ins Tor (.) schießen (.) Tirer la balle dans le but. (.) Ça vous l'avez aussi dans le livre. (.) Die Turnhalle (.) Die Mannschaft, oui. Turnhalle j'le, j'le laisse. (Plusieurs A donnent des réponses en même temps) Alors, levez la main et attendez. B1 vous avez dit die Mannschaft, das ist wichtig (..) vous avez le mot der Torwart? Ja? (..) Qu'est-ce que c'est der Torwart? Was ist das? (Une A répond : le gardien de but) Le gardien de but, ja (..). Was noch, was hat man noch? (Un A dit : der Tribüne) Ja, die Tribüne. Auf der ersten Seite gibt es viele Wörter (.) Première page. J1, première page, beaucoup, beaucoup de mots encore. Première page (.) Ja, sagen Sie mir. (…) Qu'est-ce qu'on a d'autre ? (..) (J1 dit : Spieler) Alors Spieler, y a un peu plus que Spieler. (J1 dit : der Fußballspieler) Der Fußballspieler. Qu'est-ce qu'on a dans la première page ? Plus précis T1, vous l'avez devant vous (..) (T1 dit : der beste Spieler). Ja, oui aussi, der beste Spieler, der beste donc Fußballspieler. (.) Exact. Et, comme vous avez dit der Profispieler. Was ist das? Dann Profispieler? (.) (Une A dit : un pro). Un pro, exakt. Un professionnel, un pro. M-hm. (.) Euh, qu'est-ce qu'il nous reste ? (..) On a encore (Une A dit : das <.>) Das Tor? Ok, le but. Dans les expressions (.) qu'est-ce qu'on avait comme verbes pour décrire le foot ? Dans le livre ? (Une A dit : courir) Ja, laufen. (Une autre A dit : schnell) Ja, schnell laufen. (.) (Un A dit : spielen) Ja, einfach spielen. Qu'est-ce qu'on a dans le livre d'autre ? (Une A dit : turnen) Turnen, ça c'est faire de la gym, ja. (Une A demande : mais c'est à quelle page. Une autre répond : au chapitre trois) (..) On a (.) dribbeln (.) dribbeln oder simplement trainieren (..) Trainieren (..) (Un A dit : y a fliegen aussi, der Ball fliegt). Oui, den balle fliegt. La balle vole, on peut mettre (..) Ok.	PA, A, M2, F1, As, S1, B1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:18:59.5	00:24:05.2	**(Correction de la fiche, question 4)** Schauen Sie sich die Bilder auf Seite 34–35 an. Ergänzen Sie die Tabelle mit den vorgegebenen Ausdrücken) Und jetzt, wenn wir also (.) ganz unten (.) (E montre le base de la fiche) ganz unten gehen Sie auf Seiten 34 und 35 (.) Les images (.) vous allez aussi rajouter les expressions (.) des images. Oui ? (Un A demande quelque chose d'inaudible) Alors, qu'est-ce que vous aviez dans les images qu'on peut rajouter? Allez-y L1, vous les avez devant vous. (L1 dit quelque chose d'inaudible) (.) Noch einmal. (.) (L1 répète : ein Foul (.) Foul erleiden (E reprend avec la prononciation juste) Ja, ja. Ein Foul erleiden. (E écrit sur l'ordinateur) (L1 dit : ah ok). Was ist das? (.) (L1 dit : Tschüss) Nein. (.) Qu'est-ce que ça (Un A : la faute ?) Exactement. Richtig. Euh, (.) donc subir une faute (.) ou bien commettre une faute, ce serait begehen (.) Ok? Was noch? S2, vous avez les images. (S2 dit : klatschen) Klatschen, was ist das denn? (S2 dit : applauder ?) Ja, (.) klatschen applaudir (E écrit sur l'ordinateur) C'est qui qui applaudit ? (S2 : Supporter) Die Supporter. Das Publikum, ja. Das Publikum (..) (E écrit sur l'ordinateur) Euh, die Zuschauer. (Une A demande : c'est quoi applaudir ?) Klatschen, klatschen (E tape dans ses mains) Was noch? euh (.) Ja R1? Pour les images, 34, 35. (..) J1 et F1 alors ? Pages 34, 35. Allez-y. (..) Allez, encore quelques, y en a, y a pas mal zum Beispiel. Dribbeln haben ich schon. (J1 ou F1 dit quelque chose d'inaudible) Oui. (.) Also, ils ont anpfeifen. (.) et abfeifen (.) (E écrit sur l'ordinateur) (Une A dit : c'est l'arbitre). Oui, c'est l'arbitre qui le fait. Alors, ça (E entoure la particule « ab » du verbe anpfeifen) c'est siffler. Alors la petite différence, A3 vous pouvez nous dire. Alors, apparement, celui-ci, (E montre « anpfeifen ») c'est pour le coup d'envoi (.) Et celui-ci (E montre « abpfeifen »), c'est plutôt la fin ou la mi-temps. Ils font une différence. En français, on fait pas une différence, non ? (Un A dit : non). C'est ça, bon. <..> (Un A ajoute un commentaire sur « siffler » mais c'est inaudible) Ah, quand-même, il est plus long que (.) d'accord. (Un A demande à E : vous avez jamais vu ?) Nein. (Le même A dit : vous ne regardez pas?) Nicht oft. (Une A demande : vous regardez l'Euro ?) Selten. Rarement. (Une A demande : madame, angreifen ça veut dire quoi ?) Angreifen? attaquer. (..) Angreifen, attaquer. (E écrit sur l'ordinateur) (.) (Une A demande : et dribbeln, c'est ?) Dribbler avec le ballon. Alors (..) J'vous donne celui qui siffle, c'est le (.) c'est l'arbitre. (..) (E écrit sur l'ordinateur) Der Schiedsrichter. (Une A demande : comment ?). Schiedsrichter. (Une A répète le mot mais prononcé faux) Ja. (..) Et celui qu'on attaque, les joueurs adverses, comment on pourrait les appeler ? (Un A dit : les défenseurs) Oui. Comment on pourrait les appeler en allemand? Joueur, c'est ? Chhh (première fois que E demande le silence) (Un A dit : Spieler) Spieler. Et contre quelqu'un ? (Le même A répond : gegen) Gegen, ja. Gegenspieler (…) (E écrit sur l'ordinateur) Qu'est-ce qu'il nous reste ? (.) Noch zwei Wörter, oder? (.) Encore deux, dites-moi-en encore deux. (.) Dans les images. (.) Noch zwei. (..) Qu'est-ce qu'il nous reste ? (Une A dit : dribbeln) Dribbeln habe ich schon. (.) Man hat zielen. (Une A dit quelque chose d'inaudible) Genau. Zielen, c'est visé (..) (E écrit sur l'ordinateur) Et, den Ball verfehlen. (..) (E écrit sur l'ordinateur) Euh, celui-ci non c'est manqué. (..) Ok. (Une A demande : ça veut dire euh vous avez dit quoi, égal quoi, visé ? – cette A fait référence à ce que E a écrit sur l'ordinateur) Viser, <..>. (Une A demande ce que veut dire treten) Treten, taper dans le euh l'adversaire. Enfin, quand on lui rentre dedans. (Une A : mais je l'ai pas là) Vous pouvez le mettre aussi. Ok, ich glaub' das ist genug. Sie haben jetzt viele Ausdrücke, viele Expressionen. Euh Expressionen, Ausdrücke. (.) Ja? Fertig M2? (M2 répond : ja. Une autre A demande : madame?) Gut. (.) Nein, warten Sie bitte. Warten Sie. (E répète cette phrase en chuchotant)	PO, L1, S2, R1, J1, F1, As, M2

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:24:05.2	00:28:45.3	**(Projection de l'image du chapitre 4, lecture des 5 premières phrases du chapitre 4 et explication de la tâche)** Ok. (.) Euh, ich zeige Ihnen ein Bild (E projette au beamer l'image du chapitre 4) Das ist das Bild aus Kapitel 4. Ca, vous l'aviez pas lu. Ok? Ça vous avez pas lu. Also, nein, nein, lisez pas. Sehen Sie das Bild an bitte. Sehen Sie sich das Bild an, einfach sehen (.) Und, ich lese Ihnen ein Stück, ein Ausschnitt aus dem vierten Kapitel. (.) D'accord? (.) Also, das nächste Kapitel heißt das Spiel. (E lit le début du chapitre quatre) Samstag Nachmittag spielt die Mannschaft Gelsenkirchen gegen Wann-Eickel. (.) Viele Leute kommen das Spiel sehen. (.) Das Stadion ist voll. Die meisten Schüler sind da, auch Lehrer und Eltern sind gekommen (.) und viele, die nichts mit der Schule zu tun haben. (.) Das Spiel beginnt. (..) Wie geht, also meine Frage (.) Wie geht die Geschichte weiter? (Une A demande : ça veut dire quoi Geschichte?) Die Geschichte, was ist das? (Une a répond : l'histoire) L'histoire. Genau. (.) Das ist meine Frage. (..) (E projette la fiche contenant la tâche 5 de production qui commence par le début du chapitre 4, qu'elle vient de lire. Ensuite, il y a la consigne écrite : Schreiben Sie einen Artikel für die Schülerzeitung (Sie sind ein Sportreporter) Beantworten Sie die 5 Hauptfragen: was? wo? wann? wer? und wie? Erzählen Sie im Perfekt und im Präteritum (sein: war, … / haben: hatte, …). Ensuite il y a une mise en page d'un article avec en en-tête « Gelsenkirchen Schülerzeitung (Datum) et (Namen der Verfasser, Überschrift). Puis l'article commence par "Gelsenkirchen".) Also, ich möchte (.) (Une A dit : j'l'ai pas ça) Genau, j'vous la donne. Ich möchte, dass Sie in Gruppen (.) die Geschichte weiterschreiben. (.) Ok? Ich möchte, dass Sie eine Form von einem Artikel für die Schülerzeitung haben. (.) Imaginez qu'vous êtes à l'école de Gelsenkirchen. In Gelsenkirchen, in Pedros Schule. Und Sie schreiben einen Artikel (.) über (.) euh über Fußball genau. Über (.) das Spiel. (…) (E va prendre une feuille dans ses affaires). Also die Gruppen, ce sera, ihr drei bitte (..) (E distribue la fiche contenant la consigne de la tâche de production de l'article de journal) Mettez-vous tous les trois ensemble, attendez. J'vous laisse distribuer aussi de l'autre côté à tout le monde, danke. Also (..) Imaginez la suite, d'accord? (.) Pensez que Jochen, Jochen il a proposé à Pedro de jouer (.) dans l'équipe. Qu'est-ce qu'il se passe, après. (.) A2, vous vous y connaissez déjà un petit peu. Vous pouvez raconter? D'accord, vous dites à T1? (..) Danke, D1, und für Sie, gut. (E retourne devant la classe après avoir distribué la fiche) Alors, je vous ai marqué (.) Qu'est-ce que je vous ai marqué ? (.) Je vous ai marqué (E lit la consigne écrite) schreiben Sie einen Artikel (.) für die Schülerzeitung (E souligne « Artikel » für die Schülerzeitung » sur son ordinateur) Sie sind ein Sportreporter, (E souligne Sportreporter sur son ordinateur) M1. Sie sind ein Sportreporter (.) Beantworten Sie die 5 Hauptfragen. Was? wo? wann? wer? und wie? (.) Comme dans un article de journal, <.> on nous donne le lieu (.) là, j'vous l'ai donné déjà, le lieu (E souligne Gelsenkirchen sur son ordinateur) Mais vous pouvez être plus précis (.) On est où à Gelsenkirchen, logiquement pour ? (Une A répond : en Allemagne ?) Oui en Allemagne, mais pour un jeu, pour un (Un A dit : sur un terrain de foot) Voilà, sur un terrain de foot, dans un stade. Ok, vous nous le dites. Qui contre qui? Ca, j'vous l'ai lu plus haut, vous l'avez. Qui c'est qui joue contre qui? Vous l'avez là ? (E pointe sur l'ordinateur) Zwei Mannschaften. (.) Gelsenkirchen gegen (.) Wann-Eickel. (..) Erzählen Sie im Perfekt. Essayez, reprenez le temps du passé, le passé composé. (.) Donc, vous êtes un journaliste et vous écrivez alors il y a eu un jeu, (.) enfin il y a eu un jeu de foot, enfin un match de foot contre qui contre qui, qu'est-ce qui s'est passé. (.) Et pensez à cette image, (E projette l'image du chapitre 4) qu'est-ce qui s'est passé. (Une A dit : Pedro	PA, As, A2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		il a marqué. Puis E dit en chuchotant) J'sais pas, peut-être. (E reprend sa voix habituelle) Qu'est-ce que, déjà il joue dans l'équipe maintenant? (Une A dit : apparemment oui) Donc apparemment oui, donc voilà. Pensez-y. Et là c'qu'il vous faut comme dans un article de journal, was haben wir hier? (E souligne la date sur l'ordinateur. Des A répondent : la date) Datum. Ja, il est passé de l'autre côté. (.) Les gens qui ont rédigé l'article. (E souligne « Namen der Verfasser ») Ein Überschrift (.) un titre, je sais pas ce que vous pensez comme titre. Et vous me faites une page s'il vous plait. Die Gruppen, Sie sind zu dritt bitte, zu dritt, zu dritt auch mit S2 und Sie sind zu dritt auch. Also (.) jedes Mal zu dritt. (E pointe les groupes de trois) Une page, quelques phrases. Ok ? Allez-y (.) C'est parti. (E regarde sa montre)	
00:28:45.9	00:42:11.3	**(Rédaction de l'article de journal par groupes de trois)** Wenn Sie Wörterbuch, Wörterbücher brauchen (Une A demande : madame, c'est à la page combien ?) Alors, faut pas prendre les livres, (en)fin, faut pas regarder (Des A disent : non, mais madame c'est pour regarder l'image) L'image ? Attendez, j'vous en donne un ici au cas où (E distribue les dictionnaires) M1, bitte warten Sie. (Une A demande : enfin, il faut écrire sur leur match ?) Oui. Qu'est-ce qui s'est passé à votre avis ? Y a un match (A répond : si on a déjà lu, on peut mettre la vérité?) Oui, vous pouvez mettre la vérité, racontez aux autres. (E se dirige vers un autre groupe) Ok, vous avez le livre ? Danke. Qu'est-ce qui s'est passé, donc y a un match de foot. Qui contre qui ? (Une A du groupe dit : y a personne qui a compris l'histoire) Mais si. Là, on a fait un p(e)tit truc déjà, on a fait (.) d'accord, on a reg(ardé). Souvenez-vous de l'image. Demandez à F1. J1, je suis sûre qu'elle a compris, elle a le livre ouvert. Elle vous redit. (E circule dans la classe et s'arrête vers le groupe dont une A a déjà lu la suite) Bon, A2 vous savez donc partagez vos idées. Also. (E circule dans la classe. Une A l'interpelle pour lui poser une question : madame, ça c'est le mur ?) Oui. (A poursuit : mais là on peut dire, Samstag am Nachmittag ich bin die Mannschaft bla-bla-bla) Oui, mais vous mettez au passé alors. (Une autre A du groupe dit : A Gelsenkirchen, il y avait un match) Richtig. Exactement ce que vous avez dit. Am Samstag Nachmittag donc vous dites, vous situez quand. (A du groupe : am Samstag Nachmittag bla-bla-bla gehen bla-bla-bla gespielt?) Exact, voilà. Vous mettez au passé. Donc hat voilà. Quelle équipe a joué contre qui et qu'est-ce qui s'est passé dans, dans ce match. (A du groupe refait un exemple avec une phrase au passé) Ah c'est votre titre ? (E retourne devant mais est immédiatement interpellée par le même groupe. Une A lui demande quelque chose) Ecoutez S1, écoutez-le (E retourne devant et range des fiches puis s'assied, se relève après 36 secondes et se dirige vers un groupe) C'est parti, alors. (M1 dit : vous voyez, je peux avoir un infection) Attendez, c'est bon M1. (M1 dit : j'peux même pas bouger madame) T2, c'est parti, S1, alors ? Vous commencez par quoi ? Donc vous racontez, vous êtes reporteur. Qu'est-ce qui s'est passé, quel jour c'était ? (.) Qui contre qui, qu'est-ce qu'il y a eu pour que Pedro il soit au milieu comme ça ? (E se dirige vers un autre groupe) J1, vous avez raconté l'histoire ? (J1 : on sait pas quoi dire, il faut inventer une histoire madame ?) Il faut inventer l'histoire, sur le match. Oui, qu'est-ce qui s'est passé? Qui est contre qui, qui a joué ? Ca, vous savez. Deux équipes, elles sont marquées là, ok. Donc ça, vous pouvez déjà faire une première phrase. (.) Deux équipes ont joué samedi après-midi (Une A du groupe dit : zwei euh Mannschaft spielt. E chochotte) Passé composé. (A poursuit : hat euh haben) haben, genau. (A dit quelque chose d'inaudible) <.>. Exact. (A essaie de reformuler sa phrase) Zwei Mannschaften, ja (.) haben im Stadion gespielt. (A dit : eine Match?) On comprend direct. Vous avez pas besoin de le redire.	PA, M1, J1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		P't-être, juste nous dire im Stadion am Samstag Nachmittag (.) D'accord, ok ça c'est la première phrase. Ensuite, qu'est-ce qui s'est passé. (Une A du groupe demande : on peut inventer après ?) Après vous pouvez inventer, oui. Qu'est-ce que vous pensez qu'il y aura ? Qu'est-ce qu'il y aura à la suite pour qu'il y ait cette image ? (E circule dans les rangs) A2 (.) T1, c'est bon ? (T1 dit quelque chose d'inaudible) Ok, sehr gut. Und dann, was ist passiert dann? Qu'est-ce qui s'est passé pour que Pedro il soit (.) (E point l'image projetée au beamer) Qu'est-ce qu'il a (.) Déjà, il joue avec apparemment. (.) Est-ce que l'équipe a eu (.) un nouveau joueur? Ou (.) (E retourne devant. Une A lui demande : madame, c'est das ou die Stadion ? Puis E s'assied) Das, das. (Une autre A demande : madame, comment on dit match ?) Das Spiel. (Un autre A demande : madame, comment on dit commencer ?) Commencer? beginnen. (E se relève, se dirige vers son ordinateur et tape quelque chose. Autre question d'une A : madame, un match, c'est einen ou ein?) Das Spiel, ein, (.) neutre. (M1 dit quelque chose d'inaudible) Sehr gut M1. Es ist geschrieben. (Une A demande : madame, comment on dit compliqué ?) Kompliziert, schwierig. C'est difficile, schwierig. (A demande : avec un l ?) Ja. (.) (E continue de taper sur l'ordinateur du maitre) S1, haben Sie un joueur ? Alors, il y a un nouveau joueur, ok ? Vous le présentez peut-être, vu que c'est (.) pour l'école. Qui c'est qui, c'est qui ce nouveau joueur, qu'est-ce qu'il a fait de particulier ? (S1 dit : déjà on peut dire dans quelle équipe) Oui (.) Logiquement, c'est l'équipe de Gelsenkirchen. C'est l'équipe de l'école, c'est l'équipe de la ville. (Une A d'un autre groupe demande : on va écrire comme ça dans l'épreuve ?) Vous verrez, mais habituez-vous à utiliser le temps du passé. Y aura le temps du passé. (A qui a posé la question soupire) Là, je vois un spielen par exemple. J'pense à ça que c'est (.) à beginnt. (L'A dit : hat gespielt) Hat gespielt déjà, oui. Et beginnt? (.) Et (.) beginnt au passé composé ça nous donne? Das Spiel (.) (A dit : ist) Non, non il a. (son camarde du groupe dit : er hat) habe (A dit : begeginnt). begonnen. begonnen. (E se dirige vers un autre groupe) Ah, j'vois le nom Pedro, super. (A dit quelque chose d'inaudible) Oui. (.) Oui. (.) Mais c'est qui Pedro? Wer ist Pedro? Pensez que vous écrirez un article de journal pour l'école. Si vous mettez Pedro, il faut nous dire un peu que c'est un nouveau, nouvel élève peut-être (.) C'est dans l'école. Qui c'est ce Pedro ? D'où il vient ? Pourquoi, qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qu'il a fait alors dans l(e) dans le jeu ? (E se dirige vers un autre groupe) Ok, vous avez dit quand est-ce qu'il y a eu, ok. Qu'est-ce qui s'est passé après? (Une A dit : Pedro, il a tout gagné). Mais c'est qui Pedro ? (Une autre A du groupe : c'est le cubain) Oui, c'est le cubain, mais c'est un article de journal, pour l'école, c'est pour dans l'école. (A dit : un nouvel élève) Un nouvel élève. (A poursuit : qui est arrivé de Cuba). Exact, voilà. (A poursuit : et malgré cela, malgré son intégration difficile, a tout gagné) Exact, comment il a joué, ja. Sagen Sie das auf Deutsch, ok. Pedro (.) er ist ein neuer Schüler (.) aus (.) (E se dirige vers un autre groupe) C'est bon ? Gewonnen, je vois déjà le mot gewonnen. Quelqu'un qui a déjà gagné ? Qui c'est qui a gagné en fait? Oui ? (Une A dit : au début, ben, dans l'autre équipe il a mis beaucoup de points) Ok. Ja. Et après, qu'est-ce qui s'est passé? M-hm. (A répond : euh, weil (.) Pedro <..>). (E se dirige devant la classe et demande à un groupe 17 secondes plus tard) Fertig? (Une A du groupe répond : Nein. E circule dans la classe et s'arrête vers un groupe) Il est fort, il a super bien joué et il a marqué. Déjà qui c'est, oui. En fait, nous on parle de Pedro mais (.) (Un A dit quelque chose d'inaudible) Peut-être par rapport à l'image (E pointe l'image projetée sur le beamer) Il a bien joué dans ce match peut-être. (Une A demande : comment on dit est tombé ?) Gefallen. Fallen (A	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		dit : hat gefallen, son camarade la reprend et dit ist gefallen?) Ja, ja, il y a un mouvement, exact. (A demande : comment on dit il est en chaise roulante ? Une autre camarade du groupe n'est pas d'accord avec cette idée. E écoute) Il s'est blessé ? Ou il s'est fait mal ? (A répond : blessé). Il s'est blessé. Pensez déjà à (.) c'est un article de journal. C'est qui Pedro quand vous parlez de Pedro. C'est l'école. Là, c'est l'article euh (A dit : der Spieler Pedro) Der Spieler Pedro ça va, oui. (.) Ist gefallen. Und was passiert? Was ist passiert? (A dit : er ist euh, mais en fait on a dit qu'il est gardien de but). Oui (A poursuit : et du coup, il s'est blessé en retombant <…>). Mais qu'est-ce qui s'est passé après ? Parce que il est tombé et donc ? Qui c'est qui a gagné finalement ? (A dit : pas l'équipe de Pedro) Donc, l'autre équipe a gagné. D'accord ? vous pouvez nous le dire. C'est un petit article de journal, donc finalement, c'est l'autre équipe qui a gagné, nous on a perdu. (.) Bon. (Une A d'un autre groupe interpelle E : madame ? A lui pose une question de vocabulaire inaudible) Er hat sich verletzt. Il s'est blessé ? (E les aide pour une formulation et se dirige vers un autre groupe qui a une autre question de vocabulaire). Comment on dit gagner ? (A répond : gewinnen) Gewinnen, c'est gagné. Au passé composé ? Gewonnen. Exact, c'est quel équipe qui a gagné ? (A répond : l'équipe de Pedro) D'accord. Donc, c'est la Gelsen(kirchen) Gelsenkirchen. Ja, ok, c'est elle qui a gagné. (E retourne devant et regarde sa montre)	
00:42:11.4	00:44:40.5	**(Conclusion : distribution d'une fiche de vocabulaire à faire pour le mardi d'après)** Ok (.) wir (.) machen, wir machen Schluss. Euh, on continuera vendredi prochain et vous nous raconterez vos hypothèses sur la suite du chapitre, sur la suite de l'histoire. (.) Prenez vos agendas s'il vous plait. M1. (M1 dit : madame, j'vais à la poubelle) Alors posez votre sac à main. Danke schön, danke. Alors, (.) j'aimerais pour mardi für Dienstag bitte (.) vous savez qu'on a la récit vendredi, j'lai pas marquée (.) Oui on a la récit vendredi. Ich gebe Ihnen eine Übung, Vokabelübung, die Sie für Dienstag machen bitte, ja? (E distribue la fiche. Une A demande : c'est quoi comme exercice ?) En révision, non Vokabelübung. (Après avoir distribué la fiche, E demande aux A de rester assis) Vous me ramenez les dictionnaires bitte, das Wörterbuch. Das war noch, ja. Danke schön, (Des A rapportent les dictionnaires devant) danke, ok. F1, Sie präsentieren und M2 und T2 am Freitag. (La sonnerie retentit) Ja? (Les A se lèvent et commencent à partir) Auf Wiedersehen, Tschüss. F1, vous êtes am Dienstag, ja. Auf Wiedersehen, Tschüss. (F1 Demande : Dienstag, c'est quoi ? Une A lui répond, c'est jeudi) Dienstag, c'est mardi.	PA, As, F1

D.3.3 *Synopsis codifié deuxième leçon*

Objectif de la leçon : L'élève est capable de créer un chapitre de sa lecture sous forme d'une bande dessinée. (1C, 2FiPa5.5.17, 15 A sont présents sur 15)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	1	1:21	4:20	Contrôle des devoirs : les A ont dû dessiner le lieu et les personnages du chapitre 6	PA, As, M1	Choisi par la file							
2FiPa5.5.17, 1/2 (Caractéristiques de la BD)	2	4:20	5:37	Lecture par une A des objectifs : « Also. (..) Unsere Lernziele, Lernziele für heute (.) bitte F1 (.) können Sie sie lesen bitte? (F1 lit les objectifs : Je suis capable de citer les caractéristiques de la bandedessinée. Je suis capable de créer un chapitre de lecture sous forme de bande dessinée ») + lien de E avec les devoirs	PA, F1, M1		Annonce objectif : différé Forme : objectif				Frontale	Communicateur	Récepteur
	3	5:37	14:18	Lecture d'une planche de Asterix bei den Britten par les A à haute voix. Mise en commun des caractéristiques de la bandedessinée	PA, M1, As, S2, M3, F1, A2, T2, D1, S1, J1		Collaborative	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Collective	Questionneur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	4	14:18	19:28	Distribution et exercice sur les caractéristiques de la bande-dessinée : Les A doivent associer le vocabulaire des caractéristiques d'une BD à une planche. Traduction des mots dans l'encadré	PA, As, M3, W1						Individuelle	Facilitateur	Répondeur
	5	19:28	21:22	Correction de l'exercice des caractéristiques d'une BD	PA, W1, As						Collective	Questionneur	Répondeur
2FiPa5.5.17, 2/2 (Création d'un chapitre sous forme de BD)	6	21:22	24:46	Récapitulation des événements du chapitre 6. E demande : « Was passiert im Kapitel 6? »	PA, S2, W1, As, T1		Personnelle, textuelle, communi-cative, collaborative (4 dimensions)	Sélective	Entrée tâche, logique documentation, orientation résultat	Après	Collective	Questionneur	Répondeur
	7	24:47	28:37	Formation des groupes pour la réalisation d'une BD	PA, As, A1						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	8	28:37	30:00	Explication des rôles dans les groupes	PA, As						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	9	30:00	42:42	E distribue des panneaux et les A réalisent la planche d'une BD en groupes	PA, As, A1						Groupe	Facilitateur	Créateur
	10	42:42	44:51	E annonce la fin du cours	PA								

D.3.4 Transcription deuxième leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:00:31.5	**(2FiPa5.5.17 (1C, 15 A sont présents sur 15)** (La sonnerie a retenti quelque secondes avant la mise en marche de la caméra. Les A arrivent en classe. E demande à certains A de venir s'asseoir devant)	
00:00:31.6	00:01:21.0	Ok, setzen Sie sich. (.) Assis. (Il y a encore du bruit, les A ne sont pas encore assis, E place certains A, puis retourne devant et allume le beamer. Elle met en ordre ses affaires sur son bureau)	
00:01:21.1	00:04:20.0	**(Contrôle des devoirs)** Gut. (.) Also (.) die letzen schreiben noch die Briefe fertig. (.) Chhh. Ihre Sachen (E s'adresse à une A), vos affaires. (.) Ok, wir brauchen Tor ohne Grenzen, bitte. (…) Gut. (E vérifie que les A aient leur livre) (…) J1 (.) die Handtasche (.) auf den Boden, danke schön. Ok. Also, wir warten noch auf den Computer. (…) Nehmen Sie bitte Ihr Bild. (..) Die Hausaufgabe für heute. Sie sollten ein Bild zeichnen. (.) Da sehe ich ein (E contrôle les devoirs et montre l'image d'une A). (Une A dit : Pourquoi T1 il n'est pas là?) Sie wissen schon, vous savez. (..) (Le beamer s'est allumé, E va vers l'ordinateur) Alors sortez votre image. (…) (Une A dit : moi j'ai pas fait. Pendant ce temps, E ouvre un fichier qu'elle va projeter sur l'écran blanc. Puis E contrôle les devoirs des A vers lesquels elle n'est pas encore passée et retourne devant) Alors, bitte das Bild zeigen. Zeigen Sie mir mal Ihr Bild, sehr gut. Super. M1? (.) Haben Sie es? Vous l'avez? (M1 répond : ouais). Ja. (Une autre A lui dit : j'ai pas fait) Ok. W1, F1 haben Sie das Bild? (Les deux A répondent : nein) Nein. (E va vers d'autres A) das Bild, haben Sie das Bild? Ja. (.) Ja (.) L1? Haben Sie das Bild, bitte? (L1 dit : Euh) Nein. (E retourne devant) (…) On va voir comment on va travailler avec ces images. Bitte M1, die Handtasche. M1 (.) votre sac à main bitte.	PA, As, M1
00.04:20.1	00.05.37.6	**(Lecture par une A des objectifs + lien de E avec les devoirs)** (« Also. (..) Unsere Lernziele, Lernziele für heute (.) bitte F1 (.) können Sie sie lesen bitte? (F1 lit les objectifs : Je suis capable de citer les caractéristiques de la bande-dessinée. Je suis capable de créer un chapitre de lecture sous forme de bonne dessinée ») Oh d'une bande-dessinée. D'une bande dessinée (E corrige sur son ordinateur) (…) Ja (.) Das (E pointe sur l'écran blanc) Sie wissen schon, hein? (.) Das wollte ich, dass wir (.) ich wollte, dass wir das machen (.) das heute machen. (.) Deswegen haben Sie alle ein Bild (.) gezeichnet (E montre l'image d'une A) (.) Ja? Mit oder ohne Farben. (.) Da gibts keine Farben. (..) (Une A dit : madame, ça c'est ma feuille) Ist das gemacht oder nicht gemacht? Zeigen Sie mir? (A prend son temp pour montrer l'image) (…) Ok, das ist gemacht. (..) Es ist gemacht M1, danke. (..)	PA, F1, M1
00:05:37.8	00:14:18.1	**(Lecture d'une planche de Asterix bei den Britten par les A à haute voix + Mise en commun des caractéristiques de la bande-dessinée)** Also (…) René (.) René Goscinny (.) Kennen Sie ihn? Wer ist das? (Ces deux questions sont projetées) (.) Eine Frage, wer ist das? (.) Wer ist das? (.) Kennen Sie ihn? (Une A dit : un écrivain?) Ein Schriftsteller, ja. Können wir schon, ja. (..) Ah, ah, ich höre Antworten. (.) (E pointe une A) Sagen Sie das lauter. (S2 dit : c'est pas celui qui a fait Astérix ?) Ja. (.) Richtig. Astérix. (.) Das ist der Autor vom (.) vom Astérix. Sehr gut S2. (…) (E change de fichier sur l'ordinateur et projette une planche d'un album d'Astérix) Ça existe, es existiert in allen Sprachen. Auf Englisch, auf Spanisch (.) auf Deutsch auch (..) Können Sie das lesen oder nein das ist zu viel (E zoom sur la planche pour que les A puissent lire le texte, puis se positionne au fond de la classe) (…) M3, können Sie das lesen oder nicht? (M3 répond : ja. Puis lit avec difficulté) Schütteln, was ist das schütteln? (.) Die Hände schütteln? Oui ? Was is? Alles ok? Sie weinen? (Une A fait la pitre) Die Hand schütteln (A fait le geste), ja. Danke F1. (F1 lit la suite) Also Stop, danke. Euh, D1, das ist das da	PA, M1, As, S2, M3, F1, A2, T2, S1, D1, J1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		(D1 poursuit la lecture et bute sur le mot « schütteln ») Schütteln, die Hände schütteln, gut. A2? (A2 lit la suite) Wundervoll, wundervoll. (E se repositionne devant) Ja. (.) Wer kennt, also wer weiß euh aus welchem (.) aus welchem Comicheft kommt es? Was ist der Titel? (..) (A demande : Titel c'est quoi madame ?) Der Titel, le titre de l'album. Vous savez S2? (S2 dit quelque chose d'inaudible) Fast (.) c'est pas, c'est les Bretons ? (…) C'est chez les qui? (Une A dit : les Vikings, un autre : chez les Bretons, une autre : chez les Indiens) (..) Les Indiens ? (.) (E pointe un homme sur la planche projetée) Der Mann da? (.) Non, er (..) (E écoute les différentes réponses des A) Ja, richtig. Chez les (.) non les Briten, c'est pas Bretons. (.) C'est les (..) c'est les anglais. (E projette la couverture de l'ablud avec le titre en allemand : Asterix bei den Briten) Bei den Briten, les Anglais. (…) (E va vers une A qui lui montre son devoir puis retourne devant) Ja, es ist gemacht. (..) (Puis E projette deux questions qu'elle va poser à la classe) Ok, meine Frage. (.) Wie fühlt sich Asterix in den Bildern drei und vier? (.) J'vous le remontre, on regarde Astérix, Ja? (E remontre la planche) (…) Also (..) im Bild drei, im dritten Bild, das ist hier (E pointe) im vierten Bild. (.) Ok. Wie fühlt sich (.) Asterix? (Une A dit : hein ?) Wie fühlt sich Asterix im dritten Bild? (A dit : ça veut dire quoi ?) Sich fühlen? Was bedeutet sich fühlen? (..) Ich fühle mich gut, ich fühle mich nicht gut. (Une A dit : comment il se sent, comment il est) Ja. (.) (Une A dit : énervé, euh euh) Ja, T2? (T2 dit : Er füttelt sich <.>) (E prend une craie pour écrire au TN) Wie sagt man, wie sagt mag énervé ? (Une A dit : Er fühlt sich gut) Er fühlt sich gut? (.) Also gut? Im Vierten Bild? (..) (Une A répond : hässlich) Hässlich (rire) das ist euh il est moche. (..) Er ist wütend (E écrit au TN) il est furieux. Oder er ist geärgert. (..) Und hier S2? Euh pardon S1 ? Wie fühlt er sich? (S2 répond : Euh (…) geärgert?) ER ist geärgert. Er ist auch wütend. (.) Wie wissen wir das? D1? (.) J1? (J1 répond : Sehr gut) Wie wissen wir, dass sie, dass er wütend ist? Comment on sait, pourquoi vous dites ça ? (D1 répond : seine visage, seine Kopf) Sein Kopf, sein Gesicht, ok. Das Bild. Was noch? (..) Qu'est-ce qui nous fait, à part son visage, qu'est-ce qui nous fait dire qu'il est, qu'il est énervé ? (..) (Une A dit : Sie sprechen euh laut. Il est tout rouge) Sie sprechen, er spricht laut. Er spricht sehr laut. Comment vous savez ça ? (A dit : c'est écrit en capitales) Ja, Großbuchstaben. En gros et en gras es ist fettgedruckt. (..) Exactement. (.) Ça a été super bien fait de sorte que vous ressentez (.) chhh, J1 (.) Vous ressentez les émotions du personnage, de part la manière dont ils ont fait ça. (..) Ja? (…) (E retourne vers l'ordinateur) A1, A1 bitte. (..) Also. (.) Was ist Ihrer Meinung nach (.) die typischen Merkmale von Comics? (La question est projetée sur le tableau blanc) (Une A dit : euh carré) Alors attendez. (rire) Merkmale? (.) Les caractéristiques. (…) (E écrit sur l'ordinateur la traduction française de Merkmale) S1? (..) Alors (.) was sind die typischen Merkmale von Comics? (.) Qu'est-ce qu'il faut ? (Une A dit : un rond) Un rond? C'est-à-dire un rond? (A répond : ben une bulle) Une bulle, ja. (.) Also, die (.) die Sprechblase. (E écrit sur l'ordinateur) Le mot que vous cherchez, c'est Blase. (.) Also, so was (E a dessiné une bulle sur l'ordinateur) (..) (Une A dit quelque chose d'inaudible) Die, die Bilder, ja, Danke (E écrit sur l'ordinateur) Was noch? (.) S1, S2? (.) Was noch? Qu'est-ce qu'on a d'autre ? (..) Dans la bande dessinée, qu'est-ce qui est particulier à la bande dessinée ? (.) Qu'est-ce que vous avez dit S2 ? (..) Qu'est-ce que vous avez dit sur les (..) qu'est-ce que vous avez dit ? (..) Sur l'écriture ? (..) (S2 dit quelque chose d'inaudible) Exact, ça peut être (.) das ist groß geschrieben (.) oder klein, ja. So was. (.) Also, die Schrift (E écrit sur l'ordinateur) (..) Gibt noch was? (…) On va regarder. Also. (..) (E prend des fiches. Une A demande si elle peut les distribuer) Ja gerne, sehr gerne. Danke schön. (…) (Pendant ce temps, E met de l'ordre dans ses affaires sur le bureau, Une A s'approche d'elle pour lui demander quelque chose) Sie bekommen das Blatt. (E va ensuite vers l'ordinateur et projette la fiche que les A reçoivent à savoir un exercice qui a pour consigne: Lesen Sie die Szene und ordnen Sie die typischen Merkmale (Nummer) von Comics zu.)	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:14:18.2	00:19:28.5	**(Distribution et exercice sur les caractéristiques de la bande-dessinée : les A doivent associer à une planche le vocabulaire des caractéristiques. Traduction des mots dans l'encadré)** Gut, ok. Danke A1. Gibts noch Blätter? Ja, genau. Also. (.) Was hat man da? (E pointe sur la fiche que les A ont reçue) (..) Das ist die Bildgeschichte, ja? Das ist die Bildgeschichte. (.) Und (.) ich möchte A1, dass Sie die Szene lesen (.) nochmal lesen (.) und dass Sie (.) die typischen Merkmale (.) zuordnen. (.) ja? Einfach Nummer eins, zwei, drei, vier. (.) Ja? Schreiben Sie das. (..) Los geht's. S2, vous arrêtez de vous retourner, s'il vous plait. (.) Complètement, retournez-vous. (..) Ok, M1, los geht's. (.) Nummerieren Sie. (M1 demande : Faut numéroter quoi ?) Was Sie sehen. (E va vers d'autres A et demande à un A de poser son sac par terre et lui explique) Also, das sind die Merkmale. (.) Ja, die typischen Merkmale (.) einer Bildgeschichte. (.) Was geht's? (A lui montre comment elle procède et E acquiesce) (Une A demande pour aller aux toilettes) Attendez la fin de l'heure. (E va vers un autre groupe et l'aide. Puis E va devant agrandir l'image projetée de la planche que les A ont sous les yeux) Très bonne question. Alors Blasen on l'a déjà dit, hein ? Blasen, c'est les bulles. (E écrit les mots en français au-dessus des mots allemands sur son ordinateur) Attendez on corrige pas encore. J'vous fais juste un peu de vocabulaire. (.) Fragezeichnen? Qu'est-ce que ça pourrait être le Fragezeichen? (..) (M3 dit : euh, le point d'interrogation ?) Exakt. Sehr gut M3. (.) Und Ausrufezeichen? (M3 dit : le point d'exclamation) Exakt, Ausrufe. même rufen, quand ça appelle quelqu'un. (..) Geräusch (.) qu'est-ce que c'est Geräuch? Si (.) A1 vous faites quelque chose comme ça (E fait du bruit avec les affaire de A1) was ist ein Geräusch? (Une A dit : du bruit ?) Genau. Des mots de bruit. (.) Bon, des mots de bruit. (.) Des onomatopées. (..) C'est la même chose (.) Euh qu'est-ce qu'on a d'autre. Euh Fettgedruckt, ça c'est S2 qui l'a dit. (.) Fett, c'est quand c'est gras. (.) Fett A1. Und dann wissen Sie (.) das geht noch. (…) (Les A poursuivent l'exercice. W1 lève la main) Ja W1? (W1 a une question) Wir korrigieren zusammen. (Puis E se déplace dans la classe) Ok, sind Sie fertig? (Plusieurs A répondent : Ja) Ja. Gut. (E se repositionne devant)	PA, As, M3, W1
00:19:28.6	00:21:22.8	**(Correction de l'exercice)** Also, W1 korrigiert für uns. (W1 s'est positionnée devant l'ordinateur) (Une A dit : moi) W1 schon. (..) (W1 écrit les numéros sur l'ordinateur) (…) (Une fois terminé, E lit les numéros avec les mots correspondant) Ist das richtig? (Une A répond : ja) Ja, ich glaub' schon. Danke schön W1. (W1 retourne à sa place et E qui s'est positionnée derrière pour la lecture de la correction, retourne devant) Also (.) denken Sie daran (.) wenn Sie Ihre Bildgeschichte machen, ja? Denken Sie daran. Prenez (.) pensez à tous ces critères quand vous ferez la vôtre. (.) (Une A demande : on doit en faire une aussi?) Ja. C'est notre but avec les images. Oui mais là c'est juste une image que vous avez. (Une A tend le dessin qu'elle a fait pour devoir) Die Sprechblasen oder die Denkblasen. (.) Les Denkblasen, c'est quoi ? Les Denkblasen? (.) (Une A dit : la pensée) Les pensées. Elles sont d'habitude comment ? (Des A répondent : avec des bulles) Vous pouvez nous en dessiner une T1 ? Avec des petits points. (T1 se lève et va dessiner au TN) (…) T1 nous dessine ceci, T1. (E point sur le mot Denkblasen) Ja genau, ja. (En regardant la bulle de T1) Das ist eine Denkblase. Richtig, ja. (..)	PA, W1, As
00:21:22.9	00:24:46.9	**(Récapitulation de ce qui se passe au chapitre 6. E demande : « Was passiert im Kapitel 6? »)** Also. (..) (E projette sur le beamer: Tor ohne Grenzen. Was passiert im Kapitel 6?) Tor ohne Grenzen. Genau. (.) Alors (.) Zuerst chhh. (..) (Une A lit à haute voix ce qui est projeté) Genau, was passiert im Kapitel 6? (.) Oui, S2, on l'a déjà fait (Plusieurs A parlent en même temps, E les écoutent) (…) Also (.) Pedro, ja. Chhh. (E continue d'écouter les A) Richtig. Alors. Chhh. (.) W1. Vous vous rappelez, was passiert im Kapitel 6? (.) S2, S1 arrêtez de vous retourner. Ja (E se redirige vers W1) Also der Titel war, was ist der Titel? (..) (Des A disent des titres	PA, S2, W1, As, T1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		erronés) Regardez dans votre livre. (.) Le titre, der Titel. (Des A disent le bon titre) Zauberpillen. Genau. Les pilules magiques. (..) Also, was passiert ? Qu'est-ce qui se passe ? (..) (Une A répond : il prend un verre avec euh) Auf Deutsch, auf Deutsch. Sagen Sie es auf Deutsch. (A répète : il) Er, er. (A poursuit : Euh, ein Cola) (Un autre A dit : trinkt) Er trinkt eine Cola mit? (A dit : Vanessa) mit Vanessa. Ok. (Des A donnent d'autres réponses) Es ist Mineralwasser. Ok und dann? (.) (Une A dit : Vanessa <..>) (E tend l'oreille, parce qu'elle n'a pas compris) Vanessa, elle est amoureuse? (A : non, elle l'embrasse) Elle l'embrasse, Vannessa? Ja, richtig. Sie küsst ih. Ok und dann? Was gibts danach? (.) (Une A dit : Vannessa ist gentille euh ist nett) Sie ist sehr nett, ja. Und dann? Wo sind sie dann? (Un A dit quelque chose d'inaudible, E demande de répéter puis une autre dit : dans les vestiaires) Oui, auf Deutsch les vestiaires?(.) C'était quoi le mot? Vous l'avez là (E montre la page du livre d'un A) (Une autre A dit : Umkleideraum) Genau. Sie sind im Umkleideraum. Und was machen sie? Also, wer? (.) T1? (T1 répond : Die Spieler von dem Mannschaft und der Trainer) Genau, chhh (E se dirige vers l'autre moitié de classe) Sie sind im Umkleideraum. (.) Also, der, die, die, die Mannschaft, ja? Die Fussballspieler und Perdro. Und was passiert? Qu'est-ce qu'il se passe ? Wer kommt? (Une A dit : Euh, der, der Trainer) Der Trainer kommt und er sagt, bitte? (E fait des signes) C'est quoi tout ça? (Une A dit : Euh, Schultasche) Euh ja (rire) Also, dans le contexte de Pedro, ce sera pas Schult (A dit : die Taschen) Genau. Die Taschen aufmachen. Und er entdeckt die (.) Pillen. Ja? In Verdross Tasche. Vous vous souvenez de ça ? On l'a fait (.) am Dienstag.	
00:24:47.0	00:28:37.3	**(Formation des groupes pour la réalisation d'une BD)** Ok. (E projette la suite sur l'écran blanc : Gruppenarbeit => 3 Bildergeschichten avec les groupes et les noms des A) (…) Also. (..) Da sind die Gruppen. (..) Da sind die Gruppen. (.) Ich brauche drei Gruppen. (..) Eins, zwei, drei (E pointe les colonnes correspondantes au numéro) aufstehen und sich mischen bitte. (..) Allez-y. Eins, zwei, drei (E pointe les colonnes correspondantes au numéro) Stehen Sie auf. (..) Nehmen Sie Ihre Bilder mit. (..) Pour les groupes, pour la formation des groupes (..) alors (.) prenez vos (.) votre image avec que vous avez faite. On va faire trois (.) on va faire trois versions du chapitre six. (Une A dit : Mais moi, j'ai fait du chapitre 7) Et le début du chapitre 7. (..) Alors (..) (E regarde l'écran blanc) on met qui ici? Gruppe eins ici ? (E regarde encore le tableau blanc) Alors drei (E pointe une direction). Ok, eins, zwei, drei (E pointe une nouvelle fois les directions) Eins (.) zwei M2 (..) (Une A dit : Faut prendre quelle feuille en fait?) Votre image. (A dit en pointant l'image d'une autre A : Ça ?) qui est inexistante. (Une A se plaint que E a mal écrit son nom, les A vont s'asseoir à leur place attribuée en groupe) Es tut mir Leid, tut mir Leid. Also, W1, wo sind Sie? Ok. (La même A qu'avant demande pour aller aux toilettes) S'il vous plait, essayez d'attendre la fin. Il reste pas beaucoup. (…) (Une autre A demande : madame, j'peux vraiment pas aller au toilettes ?) Vous voulez boire un peu? Ok. Attendez, ouais. (A se lève et va aux toilettes) Allez-y vite, vite. (…) (A1 dit : madame, j'ai perdu ma veste) (rire) Elle va réapparaitre. Euh, le bureau s'il vous plait. F1, mettez le bureau derrière s'il vous plait. (E va vers un groupe) Ah, vous êtes cinq ? (.) D'accord. Chhh. Ok, also (.) W1 (..) (E s'adresse à A1) Vous en avez une ? Vous en aviez une déjà ? Allez voir dehors, si elle est dehors. (.) Ok, W1 c'est bon ? F1, setzen sie sich. Setzen Sie sich. Ok. S2 retournez-vous pour l'instant un petit peu. (.) Ok. Gut. (.) (E s'adresse A1 et qui est revenue) Vous irez voir après (.) pendant la pause de cinq minutes. (A dit : Non, non, non, j'peux pas dans cinq minutes, j'dois partir maintenant) A1, vous irez voir, vous allez pas déranger leur cours. (.) Asseyez-vous, vous irez voir après, il reste (E regarde sa montre) (..) il reste quinze minutes, dix minutes, dix minutes. Asseyez-vous, s'il vous plait A1. Elle va pas bouger, les gens sont en cours A1. (A quitte la salle et dit : j'vais juste voir dans les couloirs) (.) Ok, S1, S2.	PA, As, A1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:28:37.4	00:32:42.4	Alors. (.) J'vous montre d'abord (.) c'qu'on va essayer de faire. Donc, on aimerait faire (.) euh c'est ça. (E projette la fiche de travail que les A ont reçue) J'aimerais que vous dessiniez la même chose que c'qu'a fait René Goscinny. (E montre la planche de l'exercice réalisé auparavant) Mais sur un chapitre et vous avez chacun fait les images déjà. (.) (Une A dit : En fait, on sait pas dessiner) (..) Alors. (.) On commence, bitte (.) mit einer Rollenverteilung (E regarde l'écran blanc) dans votre groupe. (.) J'aimerais, ich möchte ein Schreiber (.) oder zwei, ne ein Schreiber ist genug, vielleicht. Zwei Bastler, vous vous souvenez du verbe basteln? (Une A dit : basteln c'est peindre) Ca, c'est malen. M-hm, c'est bricoler. (..) (E lit ce qui est écrit en-dessous de Bastler) Er schneidet, er schneidet und klebt, ça c'est collé. (.) Die Sprechenblasen. Faudra créer (.) il faudra créer les Sprechblasen. Ja? Die das denn. Die da (E pointe sur le TN la bulle qu'une A avait dessiné) das ist eine Sprechblase. (..) Und der Sprecher. Also ich möchte gleich zwei Bastler, zwei Sprecher. C'est à vous de gérer dans vos groupes qui fait quoi, ok ? (..) Also. (..) Sie schreiben die Namen da drauf (E pointe la fiche que les A n'ont pas encore reçue mais qui est projetée) Chhh. (..) M1.(.) J1. (..) Ok. S2? On se retourne. (.) Alors (.) c'que vous allez faire. (..) D'abord, vous allez montrer vos images. (.) Vous allez les zuordnen, donc (.) les mettre dans l'ordre. (..) Ensuite vous ferez les (.) les Sprechblasen. (..) Chhh. Et vous collerez le tout sur (.) das Plakat. (..) Alors, j'vous donne déjà ça (E distribue la fiche qui est projetée sur l'écran blanc) Sortez vos images, montrez vos images. (E distribue les fiches de travail) (…) Also chhh, M1 doucement. Ok, hier sind die Plakate. (E montre les panneaux) (..) Chhh. (..) Ok. Voici, hier sind die Plakate. T2. Sie (.) Sie entscheiden (.) so (.) oder so (.) (E montre comment les A peuvent utiliser le panneau, soit de horizontalement soit verticalement) Wie Sie wollen. (E distribue un panneau à chaque groupe) (…) Alors vous commencez maintenant (E parle fort car il y a beaucoup de bruit) vous avez dix minutes et on finira mardi. Ok ? (Une A lui demande ce que veut dire der Baslter) Der Bastler, c'est celui qui bricole, c'est celui qui (.) er schneidet und er klebt. (..) (E dit à un groupe) Euh, intégrez tout le monde dans le groupe. (E va vers un autre groupe) A1, mettez-vous là-bas, allez plus prêt. (A1 dit : non, non, non) Elle va pas bouger la veste. (A dit : non, je vais pas travailler en fait) Mais j'm'en souviens pas si vous en aviez une quand vous êtes arrivée, vous l'avez posée par terre ? Alors elle serait où ? (E passe dans les groupes. À 35'05 elle va s'asseoir à son bureau puis se lève mais reste devant. Elle répond aux questions en français – des questions sur le travail. Elle répète à plusieurs reprises que c'est à eux de gérer. À 36'20, elle passe dans les rangs et continue de réguler en français. Un groupe a de la peine à l'ordre chronologique de leurs images. Tous les groupes ont des questions de vocabulaire durant l'activité, E traduit ou leur dit comment s'écrit les mots)	PA, As
00:32:42.5	00:34:51.5	**(Distribution des devoirs)** Ok. (.) Wir machen Schluss. (.) On s'arrête là, on continue mardi ? Ok ? (..) J'vous les garde. (E ramasse les panneaux) J'vous les laisse, si vous voulez les travailler. J'vous prends juste ça. (..) Alors, faut garder les images. Vous les gardez, vous les complétez. Gardez les images. (..) vous pouvez les travailler à la maison (..) et vous finirez mardi. Asseyez-vous, setzen Sie sich (sonnerie) Alors (.) für (.) Chhh für Dienstag. Bitte (.) (E lit ce qu'elle a projeté sur l'écran blanc) Arbeitsbuch (.) Seite 56 (.) Bringen Sie Ihr Arbeitsbuch und Tor ohne Grenzen (.) et les images (.) ja? Ok, danke schön. Bitte die (.) Tische zurück, danke, danke schön, auf Wiedersehen. Tschüss. (Les A prennent congé. A1 demande à E pour sa veste. E lui dit d'aller voir en salle informatique – là où a eu lieu le cours d'allemand juste avant cette période. A lui dit que c'est fermé. E lui propose de l'accompagner)	

D.3.5 Synopsis codifié troisième leçon

Objectif de la leçon : L'élève est capable de créer une situation dans laquelle une forte émotion est provoquée. (1C, 3FiPa19.5.17, 15 A sont présents sur 15)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	1	0:00	1:24	Mise en place des A dans la classe	PA, As	Choisi par la file							
3FiPa19.5.17, 1/3 (Description d'une photo en 4 phrases, Aufgabe 3)	2	1:29	2:52	E demande aux A de sortir leur fiche de travail.	PA, As		Annonce objectif : début Forme : programme Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique support, orientation procédure	Après	Frontale	Communicateur	Récepteur
	3	2:52	2:57	Rappel du thème : Die Gefühle und die Emotionen.	PA, A1, As								
	4	2:57	6:10	Explicitation de la consigne 3 du document de travail.							Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	5	6:10	14:52	Travail par deux sur la description d'image en quatre phrases avec les expressions la gagières à disposition.	PA, As, M1						Par deux	Facilitateur	Créateur
	6	14:53	23:15	Mise en commun des descriptions de photos en quatre phrases de trois groupes.	PA, AS, M1, M3, T1, F1, B1, A1						Collective	Questionneur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
3FiPa19.5.17, 2/3 (Jeu de rôle d'une situation dans laquelle une forte émotion est provoquée)	7	23:15	25:37	Explicitation de la consigne du jeu de rôle et répartition des groupes de deux en comptant jusqu'à sept.	PA, As, M1, S1		Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique support, orientation communication	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	8	25:57	30:12	Mise en place des groupes de deux et tirage au sort des sentiments – M1 refuse de travailler avec S1.	PA, M1, As, A1, S2								
	9	30:12	39:09	Travail de groupe sur la création d'un dialogue autour d'un sentiment tiré au sort.	PA, M1, As, M3, A1						Groupe	Facilitateur	Créateur
	10	39:10	39:57	Consigne pour les présentations du jeu de rôle avec tâche d'écoute.	PA, M1						Frontale	Donneur de consigne	Récepteur
	11	39:58	42:25	Présentation du dialogue du premier groupe.	PA, As						Collective	Facilitateur	Créateur
	12	42:25	43:36	Présentation du dialogue du deuxième groupe.	PA, As								
3FiPa19.5.17, 3/3 (Devoir de relecture du chapitre 8 et de correction Aufgabe 2)	13	43:36	45:01	Annonce et projection des devoirs (relecture du chapitre 8 et vérification de l'exercice 2a sur les émotions dans le chapitre 8).	PA		Textuelle	Sélective	Entrée tâche, logique support, orientation langue	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
3FiPa19.5.17, (Bilan de la leçon)	14	45:01	45:20	Sonnerie, conclusion : tentative de bilan.	Pa, As								

D.3.6 Transcription troisième leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:01:29.4	**3FiPa5.5.17 (1C, 15 A sont présents sur 15)** **(Mise en place des A dans la classe)** (Sonnerie. E écrit quelque chose sur l'ordinateur puis après quinze secondes les A rentrent dans la classe et prennent place) Ja, setzen Sie sich, gut. (.) (Une A demande s'il y a un plan de classe) Nein, gibt es, es gibt kein, es gibt keinen. (..) (A demande à une A d'avancer d'un cran) (..) Also kommen Sie bitte auch hier. (.) Zwei Personen. Zwei Personen da. A2, setzten Sie sich mit B1 bitte. (.) Oder hier. (…) Euh F1, F1 (E lui indique où s'asseoir). Also A2 und W1 mettez-vous là bitte. (..) S1?	PA, As
00:01:29.4	00:02:52.4	**(E demande aux A de sortir leur fiche de travail)** Gut. Also bitte Ihre Sachen. (..) Bleiben Sie hier M1. (.) Ne, ne Sie kommen hier. (..) Also bitte Ihre Sachen und das Blatt. (E montre la fiche que les A doivent prendre) (..) Dieses Blatt. (..) Also wir machen weiter ja. (..) Das gleiche Blatt. (..) S1 (.) Ihre Sachen bitte. (…) (E se dirige vers l'ordinateur, tape quelque chose puis regarde la classe) A1 (..) das Blatt, das Blatt. (..) S1 (.) Ihr Rucksack bitte. (…) (E tape quelque chose sur son ordinateur) Gut. (.)	PA, As
00:02:52.5	00:02:57.5	(**Rappel du thème** Also unseres Thema (.) die Gefühle und die Emotionen. (.))	PA
00:02:57.5	00:06:10.6	**(Explicitation de la consigne 3 du document de travail)** Wir machen weiter (.) unsere nächste Übung (.) S1 (.) ça vous arrêtez, vous venez à la fin s'il vous plait, vous viendrez à la fin. (.) Unsere nächste Übung ist (.) Übung drei (.) ja? (.) Die dritte Übung. (.) Ich möchte, dass wir eine Bildbeschreibung machen. (.) Eine Bildbeschreibung. Also wir beschreiben ein Bild, ein Foto. (.) Das sind die Fotos. (E montre les photos qui sont sur une table devant) (..) Ja? Also das machen Sie zu zweit (.) wie Sie jetzt sind. (.) Alles klar? (.) Also (.) jede Foto (.) jedes Foto (à ce moment apparaît sur l'écran blanc la fiche de travail que les A ont sous les yeux) beschreibt ein Gefühl. (.) Ja? Ich möchte, dass Sie zu zweit (.) die Bilder beschreiben (.) und dass Sie (.) und sagen, welches Gefühl es ist. (..) Ja? (..) Und was passiert? Also mindestens vier Sätze. (E se dirige vers l'ordinateur) (..) Da sind wir. (E pointe l'écran blanc) (..) Also (.) da haben wir Fotos (E encercle le mot Fotos) (.) Sie wählen (E souligne le mot wählen) eine, ein Foto (.) und Sie beschrieben es zu zweit. (..) Sie erzählen, was passiert (.) (E souligne was passiert) und wie fühlen sich die Personen. (.) (E souligne wie fühlen sich die Personen?) (.) die Figuren da drauf. (..) Und Sie schreiben bitte mindestens vier Sätze. (..) (E souligne 4 Sätze) (..) Da sind Redemittel (E met en évidence avec un trait les Redemittel) (..) um Sie zu helfen. (..) M4, S1. Ja? (.) Auf dem Bild sehen wir vous vous souvenez (.) quand on a auf dem Bild (.) (E encadre auf dem Bild) on fait une inversion (E souligne sehen wir) (..) Die Kleidung (.) was tragen die Leute. (.) Welche, welche Klamotten (E tire sur son pull et une A dit : les habits) Ja, genau. Und surtout (.) also (.) sehr wichtig (.) wie fühlen sie sich (.) (E souligne cette phrase) und warum? (.) Was ist passiert? Ja. (..) Und Sie geben uns auch Ihre, Ihre Meinung (.) wir denken dass, wir glauben dass (.) Ja? Das machen Sie zu zweit. Das machen Sie jetzt. Also bitte (.) eine Person (.) euh von jeder Gruppe (.) kommt. A1 alors A1, J1 (.) Sie wählen ein Foto. (A1 dit : n'importe laquelle?) T1, M1 (.) wählen Sie ein Foto. Ja. (.) pareil. S1, A1, F1 ein Bild bitte. Wählen Sie ein Bild. (Les A se lèvent et viennent choisir une image) (…) (M1 demande : Moi aussi j'dois prendre) Ja, M1 kommen Sie nach vorne. (…) Welches Bild? (..) Dieses Bild? Ok, gut. (.) Die anderen lassen wir hier. (.) Da gibt euh da habe ich Wörterbücher, wenn Sie es brauchen. (.) Und bitte beschreiben Sie das Bild. Was passiert? Wie fühlen sich die Personen? (.) Vier Sätze, ganz klein. Ein kurzer, ein kurzen Text. Ja. Vier Sätze. (.) Zu zweit. (.) Und vergessen Sie nicht bitte (.) diese Ausdrücke (E montre la fiche d'une A et pointe sur les expressions langagières notées dans un encadré) (.) ja? (..) Los geht.	PA, A1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:06:10.7	00:14:52.9	**(Travail par deux sur la description d'image en quatre phrases avec le expressions langagières à disposition)** Also, was sehen Sie? (E demande à un groupe puis retourne devant) (..) Sagen wir (..) also bis (.) fünf nach neun (.) fünf nach neuf, ja? (..) Sie haben bis fünf nach neun Zeit. (E écrit au TN une flèche en direction de la droite et 9:05) (..) Was passiert? (.) Was passiert? Wie fühlen sie sich? (E va vers un groupe) Ja? (A demande : Euh, c'est marqué, il faut dire qu'est-ce qu'ils portent ?) Genau, was tragen sie auch. Ja, das geht auch (..) oder nicht also egal, wie Sie wollen. Nur vier Sätze. (..) Und was machen sie? (.) Was machen sie? Qu'est-ce qu'elle font ? (A dit : elle regarde euh) Elle regarde quoi ? (A répond : le natel) H-hm. (..) Und wie sehen sie aus? (.) Wie fühlen sie sich? (A dit : es sind glücklich) Sie sind glücklich, ja. (E circule dans la classe, une A la demande : madame?) A1? (.) Ja, richtig, (.) Ne, das ist richtig (.) ein Mädchen. (E va vers un autre groupe) Ja? (.) Das Gefühl (E lit) W1, nicht das Adjektiv. (..) Voss étiez pas là. (.) Vous avez la feuille où on a marqué tous les, tous les (.) (A dit : Celle-là?) die, das andere. (..) Où on a fait la Mind-map. (A dit : Celle-là?) M-hm. Das sind die Gefühle. (E se dirige vers un autre groupe et une A demande : Comment on dit (.) Madchen?) Mädchen. Sie haben ein Wörterbuch. (E prend le dictionnaire qui est posé sur une table d'A et le donne à l'A qui lui a posé la question) Regardez. (.) Comment vous l'écrivez ? (..) (A épèle : m e d) m, ä (A répète : m, a, d ?) Ja. (E retourne devant et s'assied, une A lui pose une question de vocabulaire et E répond. Vingt-cinq secondes plus tard, E se lève et circule dans la classe, puis regarde sa montre) (..) Also noch fünf Minuten. (…) (Une A demande : madame, comment on dit seul déjà ?) Schauen Sie sich auf das erste Blatt. Ja, genau. (Une autre A l'appelle : madame ? On dit qu'elle a une robe blanche. On peut dire qu'elle a des <.> ?) Wa ist das? (A dit : un bouquet à la main ?) Des fleurs comment on dit des fleur ? (.) Blu? (A dit : Blume ?) Blumen. (.) Aber wie fühlt sie sich? (A demande : comment on dit eine weiß Kleid) Ja, ein weißes Kleid, weißes Kleid. Ja? (M1 l'appelle) (M1 dit : Il fait quoi l'homme qui est là ? Il fait quoi en fait, j'ai pas compris) Il fait un travail sur sa thèse. (M1 demande : C'est quoi une thèse ?) C'est un grand travail qu'il fait. Il fait une recherche. (M1 demande : Et il va recevoir de l'argent ?) (..) Oui, ça fait partie des études. C'est un travail en même temps. Il fait les deux, je vous expliquerais une autre fois, après. (M1 dit : Euh, j'ai fini) Euh, das machen Sie zu zweit. (.) Also M1, on en parlera une prochaine fois. (.) M1. (M1 dit : Mais madame, c'est trop) Nein (.) pas du tout. Das machen Sie zu zweit. Sie müssen einverstanden mit M3. (.) Schauen Sie sich an. (M1 dit : Mais il pleure ou il rigole (.) parce quand on pleure peut-être qu'on fait cette tête hein (.) ou il rigole un des deux) Also, was hat M3 geschrieben? (M1 dit : Ben on dit les deux. (.) Soit il rigole ou soit il pleure) M-hm. Wir denken dass (..) nous pensons que (..) (M3 dit : Euh, je vois pas comment on dit) Zu zweit euh M1. (E se déplace vers un autre groupe et un A lui demande : Mais (.) se moquer c'est marqué sich über jeden etwas lustig machen. (.) C'est ça se moquer ?) Ja. (A dit : Tout ça ? (.) C'est beaucoup) En fait, il se (.) ja, sie machen (.) also c'est qui ? C'est eux ? (A dit : Ouais) Also, sie (.) comment on dirait? (A dit : sie euh) Il est où le verbe, das Verb c'est? (A dit : euh (..) machen) Machen. Also Sie? (A dit : macht) machen sich (.) sie machen sich (A dit : über jeden etwas lustig, j'sais pas) Sie mache sich (.) (A dit : über jeden etwas lustig) Oui (.) über (.) (A dit : über ah (.) über euh) den Jungen (A dit : den Jungen) lustig (A dit : lustig) ja, genau. (E se dirige vers un autre groupe) Also (.) was ist der Satz? (A dit : Euh (.) auf dem Bild sehen wir eine Mädchen qui est déprimée) Ein Mädchen, c'est das. (.) Dans ce cas-là, c'est das. (.) Das et vous mettez le verbe à la fin. (A dit : das ist deprimiert ou das deprimiert ist) Das deprimiert ist. Ein s. Alors le verbe il va à la fin parce que c'est comme une petite phrase (.) une deuxième petite phrase que vous faites. Vous la mettez entre (.) entre virgules. (.) Là y a une virgule ici. Genau, ja. (.) Vous rajoutez une caractéristique en plus sur elle (.) c'est pour ça que le verbe va à la fin. (E va vers un autre groupe et l'A demande : En fait j'ai pas compris (.) ça sert à quoi ça ?) Das sind die Gefühle, das sind die Nomina. (.) C'est les noms. Genau. (.) Und da auf dem Blatt (.) da sind die Adjektiven. Da sind (.) (A dit : Moi j'ai trouvé tous des adjectifs qui sont avec lui là et j'les ai entourés)	PA, As, M1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Genau, ok. Aber haben Sie dann das, haben Sie vier Sätze? (A répond : j'les ai écrit là) Also los geht, los geht. (.) Eine Minute noch. (A dit : Mais j'ai pas compris. En fait, faut que j'écrire une phrase) Ja. Und das (.) das ist um Sie zu helfen. (.) (A dit : Auf dem Blatt wir) Auf dem Bild sehen wir (.) Was sehen Sie da? (.) Wer ist das? Was macht er? Wie fühlt er sich? (E se dirige vers un autre groupe qui la demande : madame (.) c'est juste comme ça ?) Also M1, M1 bitte. Schauen wir uns was (.) was M3 geschrieben hat. (.) Also (.) Ein Mann (.) er trägt (.) keine Kleidung (.) Keine? Ja? M-hm. Keine Kleidung. (A dit : C'est pas nicht?) Devant un nom (.) Quand t'as un nom, quand vous avez un nom (.) wir denken dass (.) die Personen (..) (A dit : sind <..>) Und das Verb? Ça c'est un adjectif. (A dit : Ah, euh fühlen) Ja. (.) Conjuguez-le comme il faut. (A dit : fühlt) fühlt. M-hm. Und warum? (..) Warum denken Sie das? (A dit : Ah, parce qu'il voit ça) Er? (A dit : weil) Er (A dit : j'sais pas madame) (..) Er macht was? (E se déplace vers un autre groupe et regarde sa montre) Fertig? Sind Sie fertig? (.) Ja? (A dit : Ich (.) finde ja) Gut. (E va vers son ordinateur et enlève le mode veille pour que la fiche de travail soit projetée sur l'écran blanc)	
00:14:53.0	00:23:15.3	**(Mise en commun des réponses)** Gut also. (.) Sind Sie (.) Sie sind (.) alle fertig. (.) Euh, haben wir Freiwillige? (.) Freiwillige, c'était quoi ce mot ? Freiwillige? (..) On l'avait vu sur le poter (.) vous vous souvenez des freiwilligen Aktivitäten? (..) Freiwillig? (.) das heißt (.) wenn eine Gruppe sagt (.) ah ja ich, ich, ich mache das gerne. (..) (Une A dit : Ah) (.) Haben wir Freiwillige? (La même A dit : moi) Eine freiwillige Gruppe, ja. (.) Also M1 (.) M1 (.) bitte (.) machen Sie auf (.) und M3. (.) Also (.) welches Bild haben Sie? (.) (A dit : <.>) Euh (.) welches Bild? Welches Bild? Zeigen Sir mir das Bild. (.) Ja. (.) Moment (E projette l'image du groupe sur l'écran blanc) Ok (..) (A dit : il est mort de rire) Attendez, attendez. Warten mal. (.) Ok (.) Das ist (.) M3 und M1's Foto. (..) Also die anderen (.) bitte (.) chhh. Die anderen hören Sie zu (.) Hören Sie zu (.) und denken Sie (.) was ist das Gefühl? (.) Was ist das Gefühl? (..) (Un A dit à voix basse : Ça veut dire quoi ?) (..) Und (.) attendez (.) (E écrit au TN) das Gefühl (..) (A demande : Ça veut dire quoi ?) Das Gefühl? Was heißt das Gefühl? (Une A dit : Le sentiment?) Genau. (..) Alors vous me dites le nom. (.) Das Nomen (.) und das Adjektiv (E écrit au TN) (…) Also shhh. (M1 lit ce qu'elle a écrit : Auf dem Bild sehen wir ein Mann. (.) Er trinkt einen <.> (.) Wir denken dass die Person sich (.) <.> fühlt) Nochmal (.) das Ende. Chhh J1. Der letzte Satz nochmals der letzte Satz bitte. Chhh. Wir denken dass ja. (A répète : Wir denken dass (.) die Person begeistern (.) ert) Also? (.) Was ist das Gefühl (.) was ist das Adjektiv? (…) Was haben Sie ver, was haben Sie verstanden? M3 hat das Adjektiv gesagt. (.) Ja, sie hat das gesagt. (.) T1 (.) was haben Sie gehört? (…) (On entend plusieurs A chuchoter beigestern et T1 finit par le répéter) Ja (.) sprechen Sie das (.) nochmals aus. (.) Be? (…) Comment on dit? (.) Be? (..) (A dit : begeistert?) Ja. Begeistert. (E écrit au TN) (…) Und was bedeutet begeistert? (.) Was bedeutet? (.) (Une A dit : ja) (rire) Die Übersetzung auf Französisch. Auf Französisch (.) was ist das? (Une A dit : Ah oui (.) mort de rire ?) Ja (.) enthousiaste. Enthousiaste, ja. (.) Also das Gefühl was ist das Gefühl? (..) Schauen Sie sich euh (.) Ihren Mindmap an. (..) Vous avez la mindmap F1? (.) Ok (.) welches Gefühl? (..) Das Mindmap wo ist das Mindmap? (E vérifie sur les tables des A. Une A dit : Freude) Ja (.) die Freude. (E se dirige vers le TN et écrit le mot) (…) Ok (.) haben wir eine andre Gruppe? (.) Oder muss ich (.) eine (.) ja? (.) Eine andre Gruppe? (F1 lève la main) F1? Gut, super. Also die Gruppe von F1 und B1 (..) das ist (E projette l'image du groupe) dieses Bild. (..) Also pareil (.) Vous pensez (.) Sie denken an das Gefühl. (.) Und an das Adjektiv. (Une A demande : Vous les avez pris où ces images madame?) Auf dem Internet. (.) Also (..) F1 und B1 (.) wir hören Ihnen zu. (B1 lit mais c'est inaudible) Chhh. Noch einmal B1 aber lauter. (.) Plus fort. (B1 répète plus fort : auf dem Bild sehen wir ein Mann, der frohlich ist) Der (.) fröhlich ist. (B1 répète : fröhlich ist) Ja. (.) Also (.) Das Adjektiv haben wir gehört. (.) Der Mann ist? (Une A dit : fröhlich) Fröhlich, ja. (E écrit au TN) (..) Und (.) das Gefühl? (.) Was wäre das Gefühl? (Une A répond : froh) Die Freude (.) la joie. Ja? das gleich Gefühl. Ja euh (.)	PA, AS, M1, M3, T1, F1, B1, A1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		warum, warum sagen Si, dass er fröhlich ist? Ja F1, warum? (F1 répond : Weil ich euh, weil es, euh weil er) Weil er (A poursuit : Euh hören Musik) M-hm. Conjuguez (.) kon, konjugieren Sie das Verb. (F1 répète : euh hort) Hört ok. Und weil, mit weil das Verb geht? (.) also. (F1 répète : Euh ok, weil er ist. Non, non. (.) er Musik mächst) (rire) Ja, hört. Also er ist fröhlich (.) weil er Musik hört. (.) Ja, gut. Also gut gesehen (.) gut beschreiben. (Une A prend la parole) Ja? (A dit : Est-ce que ça va (.) er hört Musik?) Er hört Musik? (.) Oui (.) sans la phrase (.) sans le weil. Ja. (..) Euh (.) Haben Sie (.) noch eine Gruppe, die (.) gern (.) präsentieren möchte? (..) Eine Gruppe? Ja? (A1 répond : ja) A1 (.) welches Bild haben Sie? Die zwei Mädchen ja. (E projette l'image) Mit dem Handy. (.) Gut. (..) Ja (.) A1. (.) Also S1, S1 (.) bitte (.) arrêtez de parler. (A1 dit : j'dois lire non ?) Ja bitte. (A1 lit : Auf dem Bild (.) sehen wir zwei Mädchen) Zwei Mädchen (A1 poursuit : Sie sind glücklich und (.) überracht) Überrascht (A répète : überrascht) Ja (A: Euh (..) viellecht) Vielleicht (A vielleicht haben sie (.) etwas auf Handy gestiges (.) etwas Lustiges auf <.>) Auf dem Handy? (A: euh gesehen) Gesehen. (.) Gut. Also (.) welche (.) wie fühlen sich die Machen. Wie fühlen sie sich? (.) Sie sind? (.) Was hat A1 gesagt? (.) (Une T1 répond : glücklich) Sie sind glücklich, ja T1. (E écrit au TN) (..) Und (.) noch ein (.) (A1 répond : überrascht) Ja. (E écrit au TN) (…) Also das Gefühl? (…) Euh (.) was ist das Gefühl? (Une A dit : die Freund?) Die Freude auch. ja encore la joie. (.) Sie haben alle das gleiche Gefühl. (.) Sie sind beste Freundinnen, ja. Gut, super.	
00:23:15.4	00:27:37.7	**(Explicitation de la consigne du jeu de rôle et répartition des groupes de deux en comptant jusqu'à sept)** Also (..) die letzte Übung, das Rollenspiel. Das ist unsere letzte Aktivität für heute, A1. (.) Das ist die letzte Aktivität. (.) Ja, S1. (.) Also (.) (Une A demande : Faut faire quoi?) Ja (.) das erkläre ich Ihnen sofort. (E projette le 4ème exercice sur l'écran blanc) (..) (Un A dit : Ça me saoule) Wo sind wir? Da sind wir. (..) Also (.) (E lit la consigne projetée et qui est aussi sous les yeux des A) stellen Sie sich vor (.) Sie sind Schauspieler. (.) Sie sind Autoren (.) Sie sind Schauspieler. (.) Ihr Regisseur (.) möchte dass Sie ein kurze Szene drehen. Ein kurze Szene. (.) Ein Dialog. (.) Ich möchte jetzt dass Sie zu zweit (.) aber wir werden dann die (.) die Gruppen ändern. (.) Also (.) andere Gruppe, Gruppen machen. (.) Euh (.) Sie schreiben zu zweit ein Dialog (.) mindestens vier Antworten pro Person (.) und spielen die Szene vor. (..) (Une A dit : oh non) Sie sagen Ihres Gefühl nicht. (..) Sie sagen das Gefühl nicht. Ja? (.) Also die Gruppen sind die Folgende (.) C'est euh (.) Also (.) zweier Gruppen zu zweit. (..) S1? (.) Zählen Sie ab. Sagen Sie eins zwei drei. (.) A1 wachen Sie auf bitte. Also (.) sagen Sie eins und er sagt zwei und (.) bis sieben. Eins bis sieben euh zählen Sie bis eins bis zählen euh (.) zä (rire) zahlen Sie (.) eins bis sieben (.) ab. (.) Ja? (Les A comptent à tour de rôle en donnant un chiffre pendant que A les désigne avec le doigt) Bis sieben (Une A a dit acht) Eins (..) Vier fünf sechs sieben ok. (.) Alle eins zusammen. Die zwei eins zusammen. Die zwei zwei zusammen. (.) Drei zusammen. Stehen Sie auf (..) (E fais le signe de se lever) (M1 dit : je vais pas avec toi, je vais te taper) (.) Stehen Sie auf M1 danke. Wir versuchen on essaie. (.) On essaie. (M1 : je sais pas, je vais m'embrouiller avec lui madame) Also (.) stehen Sie auf und (.) bilden Sie die Gruppen (.) schnell (.) los geht's. (.) Aufstehen. (..) Sie sind sechs (en pointant un A) (.) Es gibt Nummer sechs.	PA, As, M1, S1
00:27:37.8	00:38:36.3	**(Mise en place des groupes de deux et tirage au sort des sentiments – M1 refuse de travailler avec S1)** (Les A se lèvent) Also (.) los geht's M4 (.) aufstehen (.) Alors M4 non S1 plutôt S1 (.) nein S1 gehen Sie, versuchen Sie essayez (.) allez on essaie (on entend M1 parler très fort) M1. (.) M1 (M1 dit : je ne veux pas travailler avec lui) On essaie. (M1 répète : je ne veux pas, non je ne veux pas) M1 (M1 : non je ne veux pas madame, forcez pas) Ok A1 vous avez qui ? M1 vous vous calmez tout de suite s'il vous plait (.) je vais pas vous sortir pour ça. (M1 : Non, mais je veux pas travailler avec lui) M1 (..) on essaie, on essaie. (..) Alors W1 (..) Non S2 vous êtes Nummer (.) Welche.	PA, M1, As, A1, S2, M3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Nummer sind Sie? Vous êtes quel numéro ? (S2: drei) Allez-y S1, allez-y (Il doit travailler avec M1 qui ne veut pas travailler avec lui). Sie sind drei. (.) Ok (.) welche Gruppe ist bereit. Sie sind bereit? Gut. (..) (E se dirige vers le groupe qui est prêt) Also wählen Sie ein Gefühl (.) zeigen Sie Ihr Gefühl nicht, ja? Und schreiben Sie ein Dialog (.) in dem das Gefühl vorkommt. (A dit : ok) Ja? Also (E leur montre les billets, une A du groupe dit à sa camarde : on prend lequel ? Puis elle tire au sort et dit : danke) (A 27'15 ce premier groupe ce met au travail) bitte. (E va vers un autre groupe) Sind Sie bereits? Ja? (.) Wählen Sie ein Gefühl. Zeigen Sie es nicht. (..) (E va vers un autre groupe) Also (.) vous êtes ? (..) Ist das richtig oder nicht? (A dit : Ouais on est que nous deux je crois) Ja genau. Also (.) wählen Sie ein Gefühl. Zeigen Sie es die Anderen nicht. (.) Gut. Und was ist das Gefühl? (A lui montre) Oh. Dann schreiben Sie ein Dialog (.) in dem das Gefühl vorkommt. (..) Ja? Schreiben Sie ein Dialog (Puis à toute la classe) Eine Situation (.) Sie schreiben eine Situation (.) ja? In dem das Gefühl (.) vorkommt. (..) Euh comment vous êtes là ? (…) M1? (.) M1 vous essayez (M1 dit : je veux pas. Non il va pas se mettre là) (Une A d'un autre groupe lui demande ce que signifie Überraschung, E mime le sentiment) (M1 poursuit : Là il a qu'à pas faire sa victime parce que je veux pas travailler avec lui) M1 euh M1 s'il vous plait. (..) Mettez-vous ensemble. (E se dirige vers un autre groupe) Vous êtes les deux ? (Un A du groupe répond : oui) Bitte S1 (.) S1 mettez-vous quand même (.) M1 calmez-vous un petit peu (M1 dit : Je ne veux pas travailler avec lui) Alors vous (.) vous asseyez enlevez votre pied s'il vous plait (M1 dit : non) M1 je veux pas vous sortir juste pour ça. (M1 répète fort : Non, mais je veux pas travailler avec lui. (.) Je vais lui foutre une claque madame. Il fait trop le malin) Bon (.) vous voulez sortir un petit peu ? (M1 dit : Non (.) je veux pas travailler avec lui. (.) J'préfère encore faire solo que de travailler avec lui. Je veux pas travailler avec lui madame) Alors (..) Vous travaillez avec M4. (..) M1 (.) M1 (.) vous travaillez avec M4. (M1 dit : non) Ça va pas, ça va pas se passer comme ça. (M1 dit : Mais bien sûr que je vais travailler avec M4. (.) Tout le monde sauf avec S1 madame) Vous faites un dialogue. (M1 dit : oui) Vous le présentez devant la classe. (..) On parle à la fin de l'heure quand même. (M1 dit : Non, non, non) Euh M4 (.) vous choisissez un Gefühl. (M4 choisit) Was ist das Gefühl? (M1 continue : C'est lui qui fait le malin) Der Neid ok (.) Schreiben Sie ein (.) ein Dialog. (E se dirige vers un autre groupe) Die anderen. (.) Restez aussi à la fin de l'heure S1 s'il vous plait. (E se dirige vers un autre groupe qui tire au sort un billet) (A 29'50 tous les groupes ont tiré un billet) Ok (…) Sie haben genau (.) genau (.) neun Minuten. (.) Ja? (..) Oder weniger (.) mal sehen. (E s'approche de l'A) Es gibt keine anderen Gefühle. (.) Qu'est-ce que ça peut être ? (.) Was kann es sein? Überraschung? (A répond : Überraschung c'est étonnement) Ja also (.) jemand kommt also <.> Was kann man sagen? (A dit : Hallo, guten Tag) Pensez en français (A dit : En français, mais) Qu'est-ce que ça pourrait une surprise ? (.) Une nouvelle que quelqu'un dit ? (.) Qu'est-ce qu'elle vous dit comme nouvelle, qu'est-ce que vous apprenez qui? Oh was? (.) Wirklich? (.) Nein? (..) (Une A d'un autre groupe lui demande : madame, Trauer?) Ok (.) F1 ist traurig. (.) Sie sagt (.) Oh ich (.) was ist passiert? Warum? Und sie sagt (A dit : C'est étonné traurig non?) und Sie fragen (.) warum bist du traurig? (.) (A répond : Weil euh Snpachat nouvelles euh) Version (A dit : mise à jour) (E se.dirige vers une autre A qui a une question : Euh (.) j'ai une question euh pour <.> c'est en général ou c'est sur nous deux?) Wie Sie wollen (.) Wie Sie wollen. (A dit : Mais (.) on sait pas quoi dire à part euh X, S2 vous vous <.>) Ja gut und (.) gut danke und dir? (A dit : Und du?) Und dir? (A dit : C'est dir ?) Ja (A demande : Pourquoi dire ?) Wie gehts dir. C'est du datif. (A dit : Ah und dir?) Là je ressens pas le sentiment de l'amour entre vous deux. (rire) (A dit : Oui parce que là on commence le dialogue gentiment) (..) Euh peut-être ja. (L'autre A du groupe dit : Et après, <..> ich liebe dich) Ah là je le ressens un peu plus. (E explique une situation en allemand au groupe pour les guider) (Une autre A d'un groupe demande comment on dit nouvelle) Comment on dit nouvelles ? (.) Comment on dit en anglais ? (A répond : neu) Neu, neu.	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		(A dit : Mais comment on l'écrit ?) n e u. (Une autre A a une question de vocabulaire : comme on dit mise à jour ?) Eine neue version. (Les A négocient la traduction avec une neue Tag puis E leur propose) Euh sagen Sie ein neues Update (.) also auf Englisch kann man auch sagen. (.) Ein neues Update. (.) Aber das ist zu kurz (.) zu kurz. C'est court. (Une A demande : Comment on dit genre j'ai quelque chose à <.> ? (.) Ich habe eine) Ich habe etwas oder ich möchte (.) (L'autre A du groupe dit : Ich möchte etwas dir (.) euh je sais plus) Regardez là (en pointant en direction du dictionnaire) (E va vers un autre groupe) Was haben Sie? (A répond : la colère) La colère ok allez-y also. (.) Sie sind wütend (.) warum? Was ist passiert? (Une A d'un autre groupe demande : Madame, on dit comment vraiment ?) Wirklich. (M1 demande : Madame comment on dit pourquoi ça va pas ?) (E n'entend pas et regarde ce que fait un groupe) Ein bisschen mehr (.) mehr. (Une A lui dit : En fait, j'ai pas compris le départ) (E lit ce qu'il a écrit) Wie geht's dir? Gut und dir? Ja. (.) Und dann? Was ist Ihr Gefühl (E pointe sur la fiche de l'A) Die Freude oha. (.) Das ist (.) ja. (Une A lève la main) Ich komme, ich komme. (A d'avant demande : J'ai pas compris. (.) On dit quel est ta (.) quel est ton ressenti ? (.)) (Son voisin demande : En fait, on doit dire quoi ?) Alors, il faut que ce sentiment (.) soit ressenti dans votre dialogue. (.) (A dit : M-hm ok) Also, was passiert? (A demande : Et comment on fait ça ? Comment on peut dire du genre quand ils parlent? Je sais pas) Oui comme D1 peut-être qu'elle dit quelque chose et on ressent de la joie dans, quand vous ferez le dialogue, on va dire ah (.) c'et la joie. (.) Vous vous souvenez comme on a fait avec les images ? (.) Vous avez regardez les images, vous avez dit (.) ah oui alors c'est (.) c'est la joie (.) il est heureux. Comment vous savez ? (A répond : Parce qu'il était <.>) Ouais, parce que comment, oui. (.) C'est sur l'image. Et là vous dites un mot. (.) (A dit : Ah, on doit décrire l'image ?) Non, non, l'image elle n'a plus rien à faire. Vous inventez une situation (.) dans laquelle on ressent ce sentiment. (.) (M3 lui demande : Madame (.) c'est allein im Dunkel ou allein im Dunkeln?) Im Dunkeln (.) Dunkeln ja. (.) Dunkeln. In der Dunkelheit? (.) Im Dunkeln. M-hm. (E va vers M3) Ja M3. (M3 demande : Madame (.) comment on dit je (.) sors avec Pedro ? (.) genre en couple.) Je suis avec Pedro (.) ensemble. On est ensemble. (.) Ensemble ? (A dit : zusammen) Ok <.> (A poursuit : weil ich Perdro bin) Parce que je suis Pedro ? (rire) (A reprend : Weil ich mit Pedro zusammen) Das Verb? (A dit : (..) bin) Genau. (A répète : Zusammen bin) (E circule dans la classe, un A la sollicite : Mais madame ?) Also ja. (A demande : Comment on dit euh parce qu'elle est trop jalouse) Also der Neid si vous voulez c'est la jalousie quand on (.) envie quelqu'un. (..) On a, on veut ce qu'il veut. (M1 : Ah putain madame fallait le dire depuis le début) Vous avez pris l'autre ? (M1 continue : Là ça me saoule) Vous avez die Eifersucht (.) das geht auch. (M1 continue : Dans le final c'était écrit ça) Ouais (.) die (.) vous avez (M1 continue : Ben voilà (.) j'ai plus de place pour écrire) Non c'est bon. (.) Continuez. (M1 continue : Ben non) Mettez celui-ci (Der Neid) entre parenthèse. Die Eifersucht. vous avez la jalousie. (M1 continue : Mais là ça sert à rien madame <..>) La jalousie amoureuse. (M1 continue : On a fait tout faux (.) ça sert à quoi de continuer ?) Non vous avez la jalousie amoureuse non ? (E lit ce que les A ont écrit) Wie geht's dir? Gut und dir? (.) Ich bin traurig weil sie (.) qu'est-ce qu'elle a fait ? (M1 : Mais c'est bon <…>) M1 (.) continuez (.) continuez avec la jalousie amoureuse. (E se déplace vers un autre groupe qui lui demande : Comment on dit euh allez (.) dis-moi ?) Sag mir (.) sag mir. (E se déplace dans la classe et s'arrête vers un autre groupe) Ein Lärm (.) Ein Geräusch? (A demande : Comment on dit ? C'est un Lärm ?) C'est un bruit fort ? (A lit : Plötzlich habe ich einen (.) Lärm (.) hören (.) gehört. Mais Lärm ça s'écrit comment ?) L a (.) Umlaut r m, ja. (E se déplace vers un autre groupe) S1 (..) Ok. Euh (.) also eine Gruppe ist fertig. Eine zweite ist fast (.) fertig. (.) (Une A demande à E en même temps qu'elle parle : Madame (.) comment on dit les repas ?) Les ? (A répète : Repas) Les repas dans quel sens ? (E se dirige vers le groupe) (A du groupe dit : A manger) Also (..) Wa ist der Satz? (A dit : Elle a fait ses phrases et moi j'ai fait me phrases) M-hm. Das Mittagessen c'est le repas de midi? (A répond : Oui) Das Mittag (.) essen (.)	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Das (.) Mittag (.) essen. (.) (E circule dans la classe. Une A lui demande : Madame (.) comment on dit moi aussi?) Enfin (.) moi aussi. (Le partenaire de A répond : Euh mich je sais pas) Ich. (A dit : Ich mir) Ich et aussi ? (Le partenaire répond : Auch) (E circule dans la classe et répond) Oui. (.) Ok eine Gruppe ist fertig. (.) Zwei (.) und drei (.) (E passe dans les groupes pour voir qui a fini) Vier (.) Sind Sie fertig auch? Ja? (E se penche sur le travail du groupe de M1) Weil sie qu'est-ce qu'il reste ? Il reste la dernière phrase.) (M1 dit : Ben non puisque c'est faux <..>) M1 ? (.) M1 ça va pas. (.) Sérieusement. (M1 dit : Ouais ben (.) Vous venez de dire euh vous venez de nous dire que c'est faux) (.) M1 c'est bon. (.) J'vous ai dit que c'est bon. (M1 dit : Ouais mais on n'a pas le temps de recommencer) (E se dirige vers le groupe de derrière qui demande : Comment on dit aujourd'hui' ?) Heute. Heute ah ouais (ironiquement) (A dit : Heute comment on écrit?) Also (A dit : H e u) finissez. (E circule dans la classe et un A lui demande : Madame (.) comment on dit parce que je me sens bien ?) (..) Ça vous pouvez le faire. (A dit : Mais genre comment on dit (.) ça s'dit froh?) Ça c'est très bien. Weil ich froh bin. Ja. (Une autre A l'interpelle : Madame (.) Euh ich habe mein <…> ça se dit ?) Ich habe mein Handy? (A dit : nicht) nicht eingeschaltet? Ja. Sehr gut. (E circule dans la classe) A1? (.) Sind Sie fertig? (A11 : Ouais on a fini) Ja ok.	
00:38:36.4	00:39:58.5	**(Consigne pour les présentations du jeu de rôle avec tâche d'écoute**) Dann (.) also für jetzt machen wir jetzt Schluss. (.) Und wir hören eins zwei (.) drei vielleicht also zwei (.) Szenen. (.) (Pendant que E parle, une A dit : Allez viens, on commence (.) Mais oui comme ça c'est fait) Gerne. Also (…) Die Anderen (.) M1 (..) (E se dirige vers le TN et voit qu'il n'y a pas de frottoir pour l'effacer) Ah j'ai plus de (..) (E fouille dans son sac et trouve un mouchoir en papier) (…) (A du groupe qui doit passer : Madame (.) on peut commencer?) Ja Moment. (.) Das nehme ich weg. (E efface le TN avec le mouchoir en papier) (…) (M1 dit : Tu peux arrêter de te retourner (.) on se concentre là) (..) Also (.) bitte (..) Also die erste Gruppe spielt (.) ihre Szene vor. (.) Sie (.) die anderen Sie hören zu (.) und (.) Sie denken was ist das Gefühl (.) was ist das Adjektiv. (.) Ja? (..) Oder sagen wir nur das (.) das Gefühl. (…)	PA, M1
00:39:58.6	00:42:25.7	**(Présentation du premier groupe)** (Dû à un problème technique, le son des cinq dernières minutes est manquant. Les notes du CHE prise lors de l'observation relate ce qui s'est passé durant ce laps de temps) Les A vont devant la classe avec leur texte et lisent leur dialogue (environ quinze seconde). À la fin de la lecture un A du groupe dit : On doit dire notre Gefühl? E répond : Non surtout pas. E demande à la classe de quel sentiment il s'agit, une A répond « verliebt » (E écrit au TN) et ensuite elle demande le nom. Un autre A répond « die Liebe » (E écrit au TN). E demande ensuite à un deuxième groupe de volontaires de présenter. Un groupe s'annonce et se dirige devant la classe.	PA, As
00:42:25.6	00:43:36.2	**(Présentation deuxième groupe)** (Dû à un problème technique, le son de cinq dernières minutes est manquant. Les notes du CHE prise lors de l'observation relate ce qui s'est passé durant ce laps de temps) Les deux A lisent leur texte (environ vingt secondes). À la fin de la lecture, E demande aux autres A le sentiment exprimé et l'adjectif correspondant. Un A répond « traurig » (E note au TN) et une autre « Traurigkeit » (E note au TN)	PA, As
00:43:36.3	00:45:01.4	**(Annonce et projection des devoirs)** (Dû à un problème technique, le son de cinq dernières minutes est manquant. Les notes du CHE prise lors de l'observation relate ce qui s'est passé durant ce laps de temps) E dit : Die anderen Dialogen hören wir uns am Freitag. Puis E projette au beamer les devoirs qui ne sont pas en lien avec l'objet de recherche.	
00:45:01.3	00:45:20.0	**(Sonnerie, conclusion)** (Dû à un problème technique, le son de cinq dernières minutes est manquant. Les notes du CHE prise lors de l'observation relate ce qui s'est passé durant ce laps de temps) E dit : Encore deux minutes s'il vous plaît. (.) (Les A se lèvent, discutent, il y a du bruit) Sagen Sie mir (.) was Sie gelernt haben. (Une A dit : les sentiments, les émotions) E répond : Ok. Auf Wiedersehen.	PA, A

D.4 Sonia

D.4.1 Synopsis codifié première leçon

Objectif de la leçon : Ich kann eine Situation eines literarischen Textes analysieren und mögliche Gespräche erfinden.
(1M, 1FiSo10.3.17, 12 A présents sur 16)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	1	0:00	1:03	Présentation de l'invité et explication de sa venue	SO, A1	Choisi	Annonce obJectif : objectif, Début						
	2	1:03	2:45	Lecture de l'objectif par un A (qui est écrit au TN) + indication du cheminement par E	SO, I1						Collective	Communicateur	Répondeur
	3	2:45	4:45	Indication des devoirs pour la semaine d'après : lecture pp. 69–74 + répondre à 2 questions.	SO						Collective	Communicateur	Récepteur
1FiSo10.3.17, 1/3 (Mise en scène d'un passage du livre tirée au sort)	4	4:45	7:08	Les A tirent au sort un bout de papier correspondant à la situation qu'ils devront jouer, E explique la situation	SO, As, A3, F1		Personnelle, textuelle, communica-tive, collaborative (4 dimensions)	Sélective, détaillée, implicite (3 niveaux)	Entrée document, logique document, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	5	7:09	8:40	E passe dans les groupes et s'assure que la situation est comprise	SO, As						Pair	Facilitateur	Créateur
	6	8:40	9:46	Reformulation de la consigne avec données supplémentaire (pièce de théâtre, dialogues à inventer, situation fictive ou réelle, 2 minutes de présentation, 15' de préparation)	SO						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	7	9:46	24:39	E circule dans la classe et aide les A (il rappelle aux A à deux reprises, le temps qu'il leur reste, 8' puis 3')	SO, As						Pair	Facilitateur	Récepteur
1FiSo10.3.17, 2/3 (Présentations orales des scènes)	8	24:39	29:16	Lecture à haute voix par les A des questions sur la fiche distribuée, sauf la dernière question qui est lue par E	SO, V1, F1, L1, A1		Communi-cative, collaborative (2 dimensions)	Aucune	Entrée document, logique document, orientation communication	Après	Collective	Donneur de consignes	Répondeur
	9	29:16	30:00	Rappel de la con signe pour les présentations des groupes devant la classe qui jouent leur scène	SO						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	10	30:00	31:32	Première présentation	SO, A1, A2						Collective	Facilitateur	Créateur
	11	31:32	32:23	E cherche le groupe qui a la scène 2. Il n'y en a pas, ce sera le groupe 3 qui présentera la scène 3	SO, As								
	12	32:23	34:16	Deuxième présentation	SO, A3, A4, A5								
	13	34:15	34:50	E appelle le groupe qui s'est occupé de la scène 4	SO								
	14	34:50	35:45	Troisième présentation	SO, A6, A7								
	15	35:45	36:27	E cherche le groupe qui a la scène 5	SO, A8								
	16	36:27	37:44	Quatrième présentation	SO, A8, A9, A10								
	17	37:44	38:03	E demande à quelle question correspond la situation qui vient d'être jouée par le groupe 3	SO								
	18	38:03	39:59	Cinquième présentation	SO, A11, A12								
	19	39:59	40:55	Bilan de E : Wie war es? Conseil : traduire dans le livre	SO, T1						Collective	Questionneur	Répondeur
	20	40:55	41:18	Bilan de E : Wie war das Vorspielen?	SO, P1								

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
1FiSo10.3.17, 3/3 (Correction commune de la fiche de questions disbribuée)	21	41:18	43:13	Correction de la première question de la fiche distribuée	SO, As		Textuelle, collaborative (2 dimensions)	Sélective, détaillée, implicite (3 niveaux)	Entrée document, logique document, orientation procédure	Après	Collective	Questionneur	Répondeur
	22	43:13	43:54	Correction de la deuxième question de la fiche distribuée	SO, As								
	23	43:54	45:12	Tentative de correction de la question 4, mais la sonnerie retentit	SO								

D.4.2 *Transcription première leçon*

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:01:03.2	**1FiSo10.3.17 (1M, 12 A présents sur 16)** **(Présentation de l'invité et explication de sa venue)** (La sonnerie retentit juste avant le début du film. E va fermer la porte) Ok, also Guten Tag zusammen (.) Ich hatte Ihnen gesagt, heute wird ein bisschen ein spezieller Kurs, weil wir (.) A1 (.) A1 (.) weil wir heute euh ein Gast haben und dieser Gast wird uns filmen (.) Euh, das ist Herr F. (.) euh, er kommt von der Hochschule für Pädagogik, und er macht dort ein Doktorat. Er macht ein Doktorat über literarische Texte, im Deutsch Unterricht. Und dann ist er hier ideal in dieser Klasse, denn es ist Deutschunterricht und wir machen literarische Texte. Er wird uns heute filmen (.) und euh, was können wir sagen? (.) Guten Tag. (Les A saluent l'invité)	SO, A1
00:01:03.2	00:04:45.3	**(Annonce et présentation de l'objectif)** Ok, dann habe ich Ihnen euh das (.) Ziel aufgeschrieben, für den heutigen Kurs. (.) Euh, I1, können Sie bitte mal vorlesen? (I1 lit ce qui est écrit au TN : Ich kann eine Situation eines literarischen Textes analysieren und mögliche Gespräche erfinden) Jawohl. Was bedeutet das? Was denken Sie, was machen wir? Was werden wir machen heute? (..) (Un A lève la main) Ja? (A dit : Wir haben ein Text und wir, ein literarisch(en) literarischen Text, und wir müssen über den (.) Text sprechen?) M-hm. (A poursuit : was, die was euh der Text, was den Text bedeutet oder euh was ist impor(tant) was ist wichtig im dem Text und so weiter) Genau. Und welcher Text wird das sein? (A répond : Gastspiel?). Genau, Gastspiel. Das heißt, euh, Sie bekommen euh zu zweit oder zu dritt eine kleine Szene aus dem Buch (.) Dann haben Sie Zeit, ungefähr eine Viertelstunde, um diese Szene zu analysieren. (.) Und dann, es ist Ihre Aufgabe, einen Text zu schreiben. Und zwar, einen kurzen Text, (.) euh, den Sie nicht im Text finden, also den nicht im Buch ist. Sie selbst, müssen Sie ihn erfinden. (.) Erfinden, wissen Sie noch, was ist das? (Un A répond : inventer). Inventer, hein, also Sie sagen (.) eine fiktive Szene aus dem Buch (.), die (.) im Rahmen (.) des Buches ist, aber exakt so gibt es diese Szene nicht. Das ist Ihre Aufgabe. (.) Euh, das machen wir heute. Bevor wir das machen, gebe ich Ihnen schon die Hausaufgabe für die nächste Woche. Das können Sie notieren. Die nächste Woche weiter im Buch, und zwar (.) für Freitag (…) (E note le devoir au TN) Lesen Sie bitte (…) (E prend une feuille) bis Seite 74 (..) bis zu der Stelle (…) der Mann in der Küche. (…) Bis zu dieser Stelle lesen Sie (.) und dazu bekommen Sie (.) zwei Fragen (.) (E écrit les deux questions au TN) Erste Frage ist (..) Ist Big Bad Boy ein guter Autofahrer? (…) und die zweite Frage ist (…) Was denken Sie, wer könnte (..) der Mann (…) Wer könnte der Mann in der Küche sein? (..) Ist das klar? Das ist für nächsten Freitag, hein? Sie haben also eine Woche Zeit für die Lektüre. (.)	SO, I1
00:04:45.3	00:07:08.9	**(Les A tirent au sort un bout de papier correspondant à la situation qu'ils devront jouer)** Ok, dann gebe ich Ihnen jetzt Ihre Szene (…) (E mélange les bouts de papier qu'il a entre les mains et se dirige vers un groupe devant à l'opposé de lui) A2, Sie können wählen (..) (E lui présente plusieurs bouts de papier et elle en prend un) Wie viel Personen sind das? (E regarde le papier tiré au sort) Zwei Personen. Sie müssen sich noch jemand suchen. Mit wem arbeiten Sie zusammen? (..) (A répond : c'est égal) Ok, Also, Sie brauchen noch eine Person hier. (…) (E se dirige vers une autre A et lui présente les papiers, elle en prend un) Was haben Sie? (.) Zwei Personen. Mit wem arbeiten Sie zusammen? (A répond quelque chose d'inaudible) Sie, beide (…). (E montre sa voisine et se dirige vers une autre A qui prend un billet) Wie viele Personen ist das? Drei Personen. Sie brauchen noch zwei Personen. (A répond : ich bin mit L1 auch) Ja, also Sie sind drei Personen. (A répond : ja) L1 und? (A répond : ich weiß nicht) Gehen Sie mit A2. Ah ne, A2 hat einen eignen Text. (…) (A réfléchit et donne le nom d'un A qui est	SO, As, A3, F1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		inaudible. Pendant ce temps, E s'est dirigé vers un autre A qui prend un billet) M-hm. Wie viel Personen sind das? (A répond : zwei) Zwei? (A répond : M-hm) Bleiben Sie zusammen? (E pointe son voisin. A répond : ouais) Ok. (E se dirige vers un autre A) A3, Sie sind dort. (A3: muss ich jetzt?) Ja, Sie sind mit L1 zusammen (.) und I1. (..) (E fait tirer un papier à un autre A) Was haben Sie? (A répond quelque chose d'inaudible) Eins euh Zwei, ok. Sie können zu zweit arbeiten. (E se dirige vers un groupe de trois qui a déjà un papier) Vous avez (.) deux personnes ? (..) Möchte jemand von Ihnen (E pointe l'A qui vient de tirer un papier. Les A ne semblent pas satisfaites) Vous voulez travailler ensemble ? (Une A du groupe répond : euh, oui, si ça vous dérange pas) Ok. F1? (F1 répond : ah, non) (..) Je regarde si on peut faire ça à trois. Ok, vous pouvez faire ça à trois. Il y a, en fait, il y a zwei Personen (.) Ron und sein Großvater. Und Ron, er denkt. (.) Und alles, was er denkt, (.) das sagt alle Personen für ihn, ok? (Un A du groupe dit : ouais. E se dirige vers un autre groupe)	
00:07:09.0	00:08:40.3	**(E passe dans les groupes et s'assure que la situation est comprise)** Was haben Sie für eine Situation? (A lit la situation mais c'est inaudible) Ok, hier haben Sie Seite, wo Sie das finden. Wenn Sie Fragen haben, sagen Sie Bescheid. (E se dirige vers un autre groupe) Welche Szene haben Sie? (A dit : nur deren, hier) Ah ja, ok. Die Situation in der Garage. Es gibt drei Personen, hein? Wissen Sie schon, wer die drei Personen sind? (Une A du groupe répond : Nein, Fredi) Fredi. (Un autre A du groupe dit : Big, Bad, Boy) Nein. (La première A qui a répondu dit : euh, ah) Schauen Sie nochmals ins Buch (.) Und (.) Sie haben hier die Seitenangabe, 65, 66. (E se dirige vers un autre groupe) Was haben Sie für eine Szene? (..) (A lit la scène, mais c'est inaudible) Ist das klar, das Wort Selbstgespräch? Gespräch? Das kennen Sie? Sie sprechen, Sie haben ein Gespräch, ja? (A dit quelque chose d'inaudible qui semble erroné) Nein, wenn Sie sich mit selbst sprechen (.) haben Sie ein Selbstgespräch. Niemand ist da und Sie sprechen. (A du groupe dit : je suis pas sûr d'avoir compris ce qu'on doit faire. Donc du coup, là, on refait la scène?) Ja, aber genau. (.) Aber im Buch haben Sie (A lit : je suis un personnage, je vois pas comment on peut faire un monologue à deux?) Bon, il y a une personne qui joue et l'autre dit, dit les pensées. (..) Vous pouvez en choisir une autre, (A du groupe : non, ça va) si ça vous dit pas. (E dépose les autres billets sur la tables du groupe) Prenez la scène qui vous (E se dirige vers un autre groupe)	SO, As
00:08:40.4	00:09:46.4	**(Reformulation de la consigne avec données supplémentaire)** (E se positionne devant la classe) Ok, ist es klar, was Sie machen müssen? Also, sie müssen (.) auf der Basis der Informationen (.) müssen Sie ein kurzes Theaterstück machen. Das heißt, Sie analysieren die Szene (.) und Sie überlegen (.) Zum Teil haben Sie fiktive Aufgaben (.) das heißt, Sie selbst müssen Sie alles erfinden. Zum Teil es ist Teil fiktiv (.) das heißt (.) vielleicht gibt es eine Person oder zwei Personen die euh sie haben so etwas euh sie haben die Garage euh das Büro der Garage. Das ist alles Realität im Buch. Aber (.) den Dialog, den Sie schreiben müssen (.) den gibt es im Buch nicht. Den müssen Sie selbst überlegen (.) Und danach können Sie das präsentieren, aber für die Präsentation haben Sie maximal 2 Minuten (.) Das heißt, Sie können nicht mehr als zwei Minuten präsentieren. Nach zwei Minuten ist Schluss. Zwei Minuten ist sehr kurz, hein. Versuchen Sie wirklich (.) auf das Wichtigste zu kommen. Dass Sie das Wichtigste zeigen, (.) der Szene. Jetzt haben Sie fünfzehn Minuten Zeit. Wenn Sie Fragen haben, fragen Sie.	SO
00:09:46.4	00:15:59.2	**(E circule dans la classe et aide les A)** (E s'adresse au groupe devant lui à qui il avait demandé de choisir parmi plusieurs situations) Vous avez choisi? (Un A du groupe répond : oui. E reprend les autres papiers et se dirige vers un autre groupe. Une A de ce groupe demande : Können wir unser Thema wechseln, weil es ein bisscher schlecht über Felix?) Sie haben Glück, dass die andern nicht da sind. (E leur montre les autres papiers et le groupe choisit une situation) Können Sie sehen, (.) ob Sie lieber ihn machen möchten. (Les A regardent les situations et en choisissent une) Ja, ist das besser? Ok. (E reprend les	SO, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		reprend les papiers et va vers une A qui lève la main. Elle lui demande ce que veut dire « Verabschiedung ») Verabschiedung ist wenn man sagt Tschüss, tschüss. (.) Man sagt auf Wiedersehen, das ist die Verabschiedung. (Cette A a un problème de compréhension par rapport à la situation, les autres membres l'aide. E les écoute) M-hM. Genau (.) Aber das ist genau das. Und dies ist direkt zum <.) Ron. Wenn Ron sein Großvater besucht, besucht er immerhin (.) zivil. (.) Niemand in Uniform. Er möchte seinen Großvater nicht provozieren. Un da (.) ich weiß nicht warum, aber er hat seine Uniform. (.) Und Sie müssen zeigen, wie der Großvater reagiert. (A du groupe : on doit faire un dialogue à trois ? Une A demande des explications) De Ron ou du Großvater. (Un A dit : pas les deux ?) C'est comme vous voulez. Vous avez toutes les libertés. (E se déplace vers un autre groupe. Une A dit : mais monsieur, nous c'est que jusque là, non? Enfin, on recommence pas cette partie ?) Vous avez, quelle page ? (l'autre A du groupe répond : 66) Pour? (Ouais enfin là c'est, maintenant on parle de <.>, alors euh ça a pas trop à voir avec le début) C'est ça, oui. Là, vous avez le cadre. (.) Mais après, il fait quoi ? Was macht er? (Une A du groupe dit : c'est juste que là, après ça veut dire qu'on devrait aussi jouer euh ce bout là ?) Non, il faut juste euh savoir pourquoi il vient au garage. (..) Was will er da machen? (A dit : pour l'aider) Lui ou l'autre ? (Une A du groupe dit : Big Bad Boy). Genau, und Fredi? Was macht Fredi? (l'autre A du groupe vient en aide et dit : il est dans le garage, il va discuter avec les personnes) Und, was noch? (Le même A dit : euh, il boit un café). Und? (..) Wie kann Big Bad Boy die Schlüssel stehlen? (A répond : ah, er muss euh distraire les enfin le garagiste) Und wie? (les deux A disent : en discutant) Mais vous avez lu le texte, qu'est-ce qu'il fait ? (A dit : en fait, moi j'ai pas lu, mais genre je connais l'histoire) C'est le moment, lisez. (E circule dans la classe et se dirige vers un autre groupe et un A dit : je ne suis pas sûr d'avoir tout compris dans le passage, mais en fait ça veut dire que après ils vont euh enfin dans un (.) endroit où il y a la voiture et ils veulent en prendre une pour euh quand ils iront cambrioler à la villa. (.) Et du coup, j'ai pas compris si en fait pourquoi ils veulent la voler, enfin ça, (.) j'ai pas très bien compris comment ils ont accès à la voiture, en fait) Warum sie das Auto stehlen? (A dit : ja) Warum stiehlt man ein Auto? (.) Was machen wir mit einem Auto? (A répond : conduit) Ja,(.) und (.) was ist der Unterschied zwischen (.) wann brauchen Sie ein Auto, wann brauchen Sie wirklich ein Auto? (A répond : pour transporter des choses) Genau, das ist der Punkt. Deswegen brauchen sie das Auto. Und wenn Sie die, wenn Sie ein Auto stehlen, was müssen Sie machen? (A demande : Gelände, ça veut dire quoi ? E fait un geste pour aider les A à répondre à sa question. L'autre A répond : forcer la porte) Sie müssen die Tür aufmachen, und dann? (A répondent quelque chose d'inaudible) Und wo ist der Schlüssel? (A répond : euh, ben, c'est le (.) celui qui garde le garage qui les a) La pour, nicht für nicht für diese Stelle. Schauen Sie mal auf die Seite 62 bis 64. Sie sind schon zu weit. (..) Schauen Sie sich das nochmal an. Dann werden Sie sehen, was sie machen müssen (A répond : ok. E circule dans la classe et se dirige vers un autre groupe qui lui demande de vérifier si ce qu'ils font est juste) Ja, exakt. (A du groupe dit : on doit essayer de comprendre le texte. Parce que pour l'instant moi j'ai lu) Das ist das Ziel, genau. (…) (E circule dans la classe et se dirige vers un autre groupe) Alles klar bei Ihnen? Ja? ok. (E va vers un autre groupe) Und (.) haben Sie das gefunden? (A dit : ben, il dit au gars qu'il est intéressé à acheter une autre voiture) Genau, und was machen Sie, wenn Sie interessiert sind an einem Auto? (Les A du groupes répondent : on essaie la voiture) Exakt. Und das ist der Moment (.) wo Big Bad Boy kommen kann (.) um die (E fait un bruit signifiant que Big Bad Boy peut voler la voiture) Das ist es. (…) (E circule dans la classe et se dirige vers un autre groupe) Und, haben Sie es gefunden? (.) Was machen die, was machen die Beiden in	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		dem Auto? (A dit : ben, là, ils sont rentrés dans la voiture et euh, (.) ben ils cherchent les clés). Genau, (.) und wo? (A poursuit : euh, dans la boite à gants.) Ouais, là où vous avez les <.>. Sonnenblende, Handschuhfach und <.> zum Schloss. (A dit : ok) Wenn Sie die Wörter nicht kennen, schauen Sie in Ihr Vokabular, das Vokabular Buch.	
00:15:59.3	00:20:54.7	**(E indique le temps restant – 8 minutes – puis circule à nouveau dans la classe et aide les A)** (E regarde sa montre et se positionne devant la classe) Sie haben noch acht Minuten Zeit. (Un du groupe devant lui dit : Moi j'ai pas compris l'histoire. J'ai essayé de lire, mais y a aucun mot que j'arrive à comprendre) Dafür habe ich Ihnen die Übersetzung gegeben. (.) Sie haben viele Zeit mit der Übersetzung. (A répond : je sais mais je comprends pas) Wissen Sie, was Sie machen können? Sie nehmen die Übersetzung, Sie nehmen das Buch und Sie notieren direkt die Übersetzung in das Buch. Danach ist es viel leichter (..) Das ist eine gute Technik. Dann ist es viel leichter zu verstehen. (.) Und hier? Haben Sie das verstanden? Was passiert, ja? (A répond : ja) Ja, ok. Also, Sie können die Szene vorspielen. (Les deux A se mettent d'accord sur leur rôle) Wissen Sie auch, was, was Fredi macht? In diesem Moment? (Un A répond : il est en train de regarder un film à la télé) Ja. Und was macht er noch? (A poursuit : euh, j'ai pas compris) Schauen Sie mal, er macht, es gibt drei Aktivitäten. Die eine Aktivität ist (.) der schaut mit Film. (Les A regardent dans le livre, un A pose une question de vocabulaire, E répond et va vers un autre groupe) Sie müssen nicht alles ausformulieren. Sie können einfach so überlegen und Sie notieren kleine Stichwörter, das geht auch. (Une A du groupe dit : quand on dit que le grand-père il acceptait pas euh, le métier que Ron voulait faire, accepter c'est akzeptieren?) Akzeptieren, ja. (E se dirige vers un autre groupe) Alles klar für Sie? (A dit : ja, puis E circule dans la classe et s'arrête vers un groupe. A demande : monsieur, nous en fait, on a un problème, c'est que (.) les 4 personnages ouais. Une autre A du groupe aide : y a un ami, le garagiste. Le premier A reprend : le médecin de Fredi, y a le garagiste et puis y a Big Bad boy qui a va voler les clés et y a Fredi ?). Genau, vier Personen. Machen Sie (.) Sie sind jeder eine Person (.) Eine von Ihnen ist zwei Personen. (A dit : en fait, on a juste besoin de quelqu'un qui boit un café, enfin il a rien besoin de dire). Ne(in), nein, das brauchen Sie. Sie nehmen einfach einen Hut oder etwas. (Les A du groupe se mettent d'accord sur les personnages qu'ils vont jouer) Das ist perfekt. Wenn Sie Big Bad Boy sind, nehmen Sie die Kapuze (.) und sagen, ich bin jetzt Big Bad Boy (.) und vorher, vorher sind Sie ein Arzt. Können Sie es sagen wie ein Arzt? (A demande : c'est un médecin ?) Ja. (A poursuit : ja euh, ich kann) Sagen Sie. (A poursuit : euh, j'sais pas comment, mais je prendrai les lunettes à Julien, ça fait (rire)) Zum Beispiel. (E se dirige vers un autre groupe qui a une question de traduction, A demande : Wie sagt man « obligé » auf Deutsch) Je suis obligé ou j'oblige quelqu'un ? (A dit : tu ne peux pas m'obliger, du kannst mir) Du kannst mich nicht zwingen. Zwingen, ouais. (Une autre A du groupe : mais monsieur, en fait on n'a pas grand chose à dire) Bon, c'est à vous, hein. C'est à vous de (.) d'inventer les. Mais vous avez deux minutes, c'est vraiment pas beaucoup, hein. Donc euh, beginnen Sie (.) ja, er klingelt an der Tür. Vous vous êtes entrainés déjà ? (A dit : ja) Vous faites le sang ? Ouais, c'est joli. (Rire de E et des A du groupe) Und was macht er dann, der Großvater? Euh, was machen Sie dann? (A dit : ich euh ich sage hallo Großvater, wie geht es dir) M-hm. Das heißt, der Großvater macht die Tür auf. (Une autre A poursuit : euh, on dit comment, comment es-tu habillé ?) Wie siehst du aus. (A dit : ah, wie siehst du aus. Warum trägst du dein euh Polizeiuniform?) M-hm, und warum trägt er sie? (Une autre A répond : Euh, ben il a, ich hatte keinen Zeit, um meine Kleidungen zu wegziehen. Und Ich bin Polizei.) Ich bin Polizist. (A répète : Polizist) Ist das ein Problem für dich? (A répète : Ist das ein Problem für dich? Mais dans le livre on sait pas, pourquoi le père il veut pas) Oui on sait pas. Peut-être, il a (.) un passé, un peu douteux, j'sais pas.	SO, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:20:54.8	00:24:39.8	**(E indique le temps restant – 3 minutes – puis circule à nouveau dans la classe et aide les A)** Sie haben noch drei Minuten Zeit. (E se dirige vers le groupe devant la classe. A dit : mais, on n'a même pas compris le texte. J'ai retrouvé le vôtre qu'on avait pris, mais j'arrive pas à comprendre <..> euh entwickeln?) Développer. (A poursuit : moi, ce que je comprends, c'est que, il a plutôt tendance à être méchant dans les films, qu'il devrait être sympathique) Oui, mais (.) c'que vous devait faire, c'est (.) il raconte tout c'qui s'est passé dans cette journée-là. Donc ne perdez-vous pas dans les détails (.) Il faut savoir c'qu'il a fait ce jour-là (.) (A répond : ben, il a regardé la télé) Ça (.) il est en train de le faire. Aber, was hatte er vorher gemacht? Was hat er an diesem Tag, was ist an diesem Tag passiert? (.) (A répond : ah, parce que, là on s'est concentré la-dessus, du coup nous) Ouais, c'est pas grave. Was hat er an diesem Tag gemacht? (L'autre A du groupe : mais on a trois minutes pour) Oui, mais répondez à ma question. Was hat er gemacht an diesem Tag? (..) Was machen sie? Was ist das Projekt in diesem Buch? (..) (L'autre A dit : ah, was er hat gemacht?) Ja, was hat er an diesem Tag gemacht? (A demande : tout le long ou?) Ja. (A poursuit : ou juste, juste la journée ?) An diesem Tag, ce jour-là. (A dit : ah, à ce jour, pas aujourd'hui?) Le jour dans le livre, pas aujourd'hui. (A dit : ah, c'est pas jusqu'à ce jour, donc euh y a trois mois) Was ist das Projekt in diesem Buch? (..) (A répond : euh, voler) Ja, genau und was machen sie an diesem Tag? Sie brauchen etwas für den Transport. (.) Was nehmen Sie, wenn Sie etwas transportieren, was nehmen Sie? (A répond : eine Tasche) (E ne semble pas convaincu de la réponse) Für die Tasche stellen Sie. (A répond : in der Garage) Sie möchten ein Auto (.) (A dit : ah) Und an diesem Tag haben sie versucht, ein Auto zu stehlen. Si vous savez pas (.) à vous d'inventer quelque chose. Mais c'était ça le projet. (A dit en riant : alors on invente n'importe quoi) Wie Sie möchten. Sinon, vous survolez les pages (.) (E regarde sa montre), vous avez encore deux minutes pour le faire. (E se dirige vers un autre groupe. On entend une A demander : monsieur, stellen c'est voler ?) Stehlen. Stehlen, du stiehlst, c'est irrégulier. (…) (E poursuit vers un autre groupe) Es ist klar? Haben Sie eine Frage? (Une A du groupe répond : euh, nein. Es ist klar ich denke) Ok, gut. (Une autre A du groupe dit : vielleicht nicht zwei Minuten, wir sind nicht sicher) Zwei Minuten, ist ok, oder? (Une A du groupe dit : wir haben dreißig Sekunden) Machen Sie es langsam und klar. (E va vers un autre groupe, une A demande : monsieur, on dit comment catastrophé ?) En catastrophe? In Katastrophe. Die Katastrophe. (E prend des feuilles devant, se dirige vers un autre groupe, celui de devant qui ne comprenait pas le contenu du livre. A demande : monsieur ? En allemand c'est quoi euh l'inverse de discret ?) L'inverse de discret ? Indiskret. (E commence à distribuer des feuilles. Une autre A lui pose une question de vocabulaire : monsieur, wie sagt man in Deutsch distrait?) Distraire quelqu'un ? Ablenken. (E poursuit sa distribution de fiches) (Une A demande : juste annoncer, comment on dit « annoncer ») Ankündigen. (Une autre A demande : monsieur, est-ce qu'en allemand schwach existe ?) Schwach? faible. M-hm.	SO, As
00:24:39.9	00:29:16.4	**(Lecture à haute voix par les A des questions sur la fiche distribuée, sauf la dernière question qui est lue par E)** (E regarde sa montre) Ok, Sagen wir mal Stop (.) Sie können euh, Sie können mal aufhören in der Vorbereitung. Ich hab' Ihnen (.) Jeder von Ihnen hat dieses Blatt bekommen. Sie haben ein Blatt auf Ihrem Tisch und auf diesem Blatt (.) (Il y a du bruit, E toque sur la table sur laquelle il est assit pour demander l'attention des A) und auf diesem Blatt gibt es acht Fragen. (..) Wir lesen mal die acht Fragen. Und das Ziel ist (.) Wenn Sie nachher die Szenen sehen (.) dass Sie beim Schauen der Szene parallel die Antworten finden für die Fragen. (.) M1 ist nicht da, M1 ist nicht da, das heißt (.) wir zeigen nicht alle Szenen, aber versuchen Sie jetzt für möglichst (.) viele Fragen die Antwort zu finden. (.) V1, können Sie mal die erste Frage lesen? (V1 lit la première question : Warum besucht Ronny Rappo seinen Großvater immer in zivil?) M-hm, in zivil also nicht in Uniform, in	SO, V1, F1, L1, A1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		zivil. Ja, die zweite Frage. (V1 lit la deuxième question : Warum konnten Fredi und Big Bad Boy am Sonntag kein Auto stehlen?) Ja, stehlen, was bedeutet stehlen? (V1 répond : voler) Exakt. Ok, dann nehmen wir Nummer drei, euh F1, können Sie Nummer drei lesen bitte. (F1 lit la troisième question : Wie ist Freds Einstellung zur Politik?) M-hm. Einstellung? (.) L1, kennen Sie das Wort Einstellung? (L1 répond : ah, Einstellung?) M-hm. Wie ist Fredis Einstellung zu Politik? Wie ist seine? (L1 répond : position) Genau, seine Position, seine Meinung zu Politik. Ja, F1, Nummer vier. (F1 lit la quatrième question : Wer findet Arnold Rappo tot in seiner Wohnung? Was denkt die Person, als sie die Leiche findet?) M-hm. Das wissen Sie vielleicht doch (.) ohne diese Szene gesehen zu haben, einfach aus dem Buch. Danke schön, dann gehen wir weiter mit Nummer fünf, A1, können Sie Nummer fünf lesen? (A1 lit la cinquième question : Wo und auf welche Art und Weise, wie wollen Fred und Big Bad Boy am Sonntag ein Fahrzeug finden?) Ja, der Akzent liegt auf, am Sonntag, hein? Sie versuchen ein Fahrzeug zu finden und wie versuchen sie das, am Sonntag. Ja, L1 Nummer sechs. (L1 lit la sixième question : Was meint Fred wenn er sagt: « Ja voilà, wir sind hier auch nicht in einem Film, das hier ist das harte Leben. ») M-hm. Das ist ein Satz, den er sagt (.) im Buch. Die Frage ist (.) Was meint er damit, was will er damit sagen? Ja, nehmen Sie auch gleich Nummer sieben. (L1 lit la septième question : Welche zwei Personen treffen Fredi und BBB (Big Bad Boy), als sie in die Garage Moderne am Montag kommen und wie schaffen es Fredi und BBB, einen Autoschlüssel zu bekommen?) M-hm. Können Sie das euh reformulieren, können Sie das anders sagen? (.) L1? (.) Können Sie das mit anderen Wörtern sagen? (L1 répond : euh, en français ?) Non, versuchen Sie auf Deutsch. (L1 répond : Euh, (.) J'dois expliquer ce que je viens de) Ja, genau. Vielleicht nicht hat jeder verstanden, was bedeutet es, wie schaffen es Fredi und Big Bad Boy (.) (L1 reprend : Euh (..) ben, euh, wie können Fredi und Big Bad Boy euh, die Autoschlüssel euh euch stoh(len) stehlen). Genau, was machen sie, um die Autoschlüssel zu bekommen? (.) Und dann haben wir noch Nummer acht. Was macht Inga Vonlanthen am Sonntag, dem 11. März? Wo ist sie? Was findet sie auf ihrem Parkettfussboden? (.) Hier haben Sie die Fragen. Die Antworten finden Sie im Buch und die Antworten finden Sie in den Szenen, die wir spielen. Wer von Ihnen hat die Szene eins? (Un groupe lève la main) Ok, dann starten wir mit Ihnen. Sie haben euh allen Platz, den Sie brauchen (.) (Un A du groupe de devant a une question de vocabulaire. Pendant ce temps, le groupe se met en place devant. Puis E va s'asseoir au fond de la classe. après avoir répondu à la question)	
00:29:16.5	00:29:58.8	**(Rappel de la consigne pour les présentations des groupes qui jouent leur scène devant la classe)** Ok, alles klar für Sie? (A répondent : on n'a pas du tout fini) Improvisieren Sie. (..) Also nochmal für Sie zur Information. Wir wollen keine und das können Sie auch nicht machen (.) I1. Sie können nicht (.) ein perfektes Theaterstück zeigen, ja. Wir haben nicht die Zeit. Euh, Sie haben auch nicht so viel Zeit für die Vorbereitung. Aber Sie (.) Sie haben eine Idee und versuchen Sie die Idee zu realisieren. Euh und dann die Präsentation machen von maximal zwei Minuten. Ok? Versuchen Sie relativ schnell auf (.) den wichtigen Punkt zu kommen. Zwei Minuten ist sehr kurz. (.) Ok, hier haben Sie Szene 1. Das geht los. (.)	SO
00:29:58.9	00:31:32.7	**(Première présentation)** (A1 et A2 lisent leur texte qu'elles ont écrit. Il n'y a pas de mise en scène : les deux A sont devant la classe avec leur texte dans les mains. A 31'25, les deux A ont terminés) Ok, (.) danke schön. (Applaudissements de E et des A) (..) Super.	SO, A1, A2
00:31:32.8	00:32:23.2	**(E cherche le groupe qui a la scène 2. Il n'y en a pas, ce sera le groupe 3 qui présentera la scène 3)** Wer hat die Szene Nummer 2? (E se retourne) Was haben Sie? (..) Wer hat die Szene 2? (..) Sie Sind vier, Sie sind? Sie sind fünf? (E se lève et va vers un groupe) Welche Szene sind Sie? Sieben. (E se dirige vers un autre groupe) Welche Szene sind Sie? (Une A du groupe répond : drei) Ok, dann sind Sie dran. Zwei haben wir nicht. (Les A se lèvent et vont devant la classe) (..) Ok, es geht weiter, die nächste Szene. (..) Es geht los.	SO, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:32:23.4	00:34:16.5	**(Deuxième présentation)** (A3, A4 et A5 sont devant la classe. Elles n'ont pas de feuille, jouent leur dialogue de façon statique. Il y a des pauses, mais dans l'ensemble, il s'agit d'un dialogue) Ok, das sind zwei Minuten, wir müssen Sie unterbrechen. (..) (E interrompt le groupe. Applaudissements de la classe et de E) Danke schön. (..)	SO, A3, A4, A5
00:34:16.7	00:34:50.1	**(E appelle le groupe qui s'est occupé de la scène 4)** Wer hat die Szene vier? (Un groupe d'A s'annonce) (..) Dann geht es gleich weiter mit Szene vier. (Les A se déplacent devant) Und denken Sie an die Fragen (E debout montre la fiche avec la questions) Versuchen Sie, die, die Fragen zu beantworten. (…) (E va vers un groupe) Essayez d'écouter, ça vous faites plus tard (A faisait autre chose) (..) Les autres ont de la peine à se concentrer quand vous parlez.	SO
00:34:50.2	00:35:45.3	**(Troisième présentation)** Ok, es geht los. (A6 et A7 sont devant la classe. A6 a une feuille entre les mains qu'il a placée de façon à ce que son camarde et lui puissent la lire. Les deux lisent la feuille durant toute la présentation. Après une minute, ils ont terminé) Ok, danke schön (Applaudissements de E et de la classe) (..) Eine gute Interpretation.	SO, A6, A7
00:35:45.4	00:36:27.8	**(E cherche le groupe qui a la scène 5)** Sie haben sieben? Wer hat fünf? (Un groupe s'annonce) Ah. (…) (Le groupe se place devant la classe. Contrairement aux trois premiers groupes, les trois A (A8, A9, A10) ne sont pas les uns à côté des autres. A10 est assise au bureau, A8 et A9 sont à l'autre bout de la classe) Brauchen Sie die, brauchen Sie die Brille von J1? Brauchen Sie die Brille (A8 : euh, Nein) Es geht so. Ok, sagen Sie, wenn's los geht, ja?	SO, A8
00:36:27.9	00:37:44.2	**(Quatrième présentation)** (A10 tient la feuille de façon à ce que sa camarde – A11 – et lui puissent la lire. Ils la lisent les deux. Il y a des déplacements durant la présentation, A10 met sa capuche. Après une minute et 15 secondes, la présentation se termine) Ok, gut (Applaudissements de E et de la classe)	SO, A8, A9, A10
00:37:44.3	00:38:03.8	**(E demande à quelle question correspond la situation qui vient d'être jouée par le groupe 3)** Prima, haben Sie eine Antwort auf die Frage? (.) Wissen Sie (.) auf welche Frage (.) Sie ist die Antwort haben mit dieser Szene? (..) (Une A répond : ben sept) Das ist die Frage sieben, exakt.	SO
00:38:03.9	00:39:59.5	**(Cinquième présentation)** Ok, dann gehen wir jetzt gleich zu (.) Ihrer Szene (E montre le dernier groupe qui est assis devant) Die letzte Szene (..) (E rit) Courage. (.) (A11 du groupe demande à E : juste, comment on dit la voix intérieure ?) La voix ? (A11 répond : ouais enfin la voix dans la tête) La voix dans la tête ? (A11 poursuit : oui, parce que moi je suis Fredi et je fais la voix qui est dans ma tête) Also, die Stimme im Kopf. (A11 dit : ah, ok. Puis les deux A – A11, A12 – se lèvent et vont se placer devant, A12 debout et A11 assis, tous deux lisent leur feuille. À 9'30, ils ont terminé) (…) (On ne comprend pas que c'est la fin) Sind Sie fertig? (A11 : Ja, on n'a pas eu le temps de comprendre) Ok gut. Danke schön (Applaudissements de E et des A. E se replace devant) (…) Hier ist noch einen Text von Ihnen (E redonne le texte lu à A11) (..)	SO, A11, A12
00:39:59.6	00:40:55.3	**(Bilan de E : Wie war es? Conseil : traduire dans le livre)** Also, vielen Dank. (..) Was sagen Sie? Wie, wie war das für Sie? War das (.) Ist das schwer? Und wenn ja, was ist schwer? Was ist nicht schwer? An dieser Übung? (.) Ja, T1? (T1 répond : Euh, wir müssen die, die consignes der Geschichte verstanden) Ja. (T1 poursuit : und das ist schwer) M-hm. Ja. (.) Das ist das Entscheidende. Wenn Sie, wenn Sie die Geschichte nicht verstanden haben, dann ist es sehr schwer (.) euh etwas zu analysieren. (.) Das heißt, der erste Schritt ist wirklich (.) K1, (K1 lit un texte et n'écoute pas E) der erste Schritt ist (.) den Text zu lesen und nehmen Sie immer, wenn Sie den Text lesen, nehmen Sie die Übersetzung. (.) Und die (.) Blätter, die ich Ihnen gebe mit der Übersetzung. Un notieren Sie direkt die Übersetzung in das Buch. (.) Dann haben Sie schon einmal (.) alles gesehen. Und wenn Sie dann das zweite Mal den Text lesen, haben Sie schon sehr viele Wörter, die übersetzt sind. Dann geht es viel leichter. (.)	SO, T1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:40:55.4	00:41:18.4	**(Bilan de E : Wie war das Vorspielen?)** Gut, also das ist eine Schwierigkeit euh (.) und das Vorspielen, wie finden Sie das (.) die Szene selbst zu interpretieren? (.) Denn Sie haben sehr viel selbst gearbeitet. Was Sie gesagt haben, steht (.) nicht im Buch. (.) P1? (P1 répond : c'était dur quoi. E ne semble pas avoir compris cela) Ja, das geht. (.)	SO, P1
00:41:18.5	00:43:13.1	**(Correction de la première question de la fiche distribuée)** Ok, dann würde ich sagen, versuchen wir jetzt mal, die Antworten zu finden. Wir haben noch (.) (E regarde sa montre) zwei Minuten. Vielleicht (.) schauen wir mal die Antworten für die ersten Fragen. Und dann haben Sie die Aufgabe für (.) nächste Woche. (.) Versuchen Sie bis Dienstag (.) oder sagen wir, versuchen Sie's bis Mittwoch, hein? Dann haben Sie einen Tag mehr. Versuchen Sie bis Mittwoch (.) euh das Blatt noch zu ergänzen. (.) Also möglichst (.) viele Details euh, um die Antworten zu geben. (Un A lève la main) Ja? (A demande : Kann ich eine, einen Blatt für M2?) Ja. (.) Euh, wer sieht von Ihnen M1? (Le même A : euh aber er ist euh) Ich gebe Ihnen mal zwei vielleicht (.) haben Sie Kontakt. Gut, dann nehmen wir mal das erste. Nummer eins. (E lit la première question) Warum besucht Ronny Rappo seinen Großvater immer in zivil? (..) Sie erinnern sich, es gab (.) zwei Szenen zu diesem Thema (..) Was denken Sie? (.) Sie hatten die Szene (E regarde le groupe qui a joué cette scène) Warum besucht er ihn in zivil? (..) Wer hat eine Idee? (.) Warum trägt er keine Uniform, wenn er seinen Großvater besucht? (…) Findet sein Großvater das super? Dass er bei der Polizei ist? (Une A dit : nein) Das heißt, also? Warum trägt er keine Uniform? (Une A répond : Euh, warum, weil sein Großvater euh, weil euh er das geht <.> er nicht, dass euh Fredi ein euh non Ron ein Polizei ist) M-hm, genau. Dem Großvater gefällt nicht (.), dass sein Enkel bei der Polizei ist (.) dass er Polizist ist. M-hm. Also, dass er den Beruf eines Polizisten hat, das gefällt (.) dem Großvater nicht. Darum? Um seinen Großvater nicht zu provozieren, kommt er immer in zivil.	SO, As
00:43:13.1	00:43:54.1	**(Correction de la deuxième question de la fiche distribuée)** Nummer zwei. (E lit la question 2) Warum konnten Fredi und Big Bad Boy am Sonntag kein Auto stehlen? (..) Das war die Szene (.) P1, J1 haben das gespielt. (Un lève la main) Haben Sie eine Idee? (A répond : je ne suis pas sûr <..>) (.) Sie haben die Szene gesehen von den Beiden. Gibt Ihnen keine Idee? (Une autre A lève la main) Ja? (A répond : Euh, sie haben die Schlüssel nicht gefunden) Genau (.) Sie wollten, sie haben im Auto nach dem Schlüssel gesucht, im Handschuhfach, auf der Sonnenblende (.) Das ist dieser kleine Teil, das Sie nehmen, wenn die Sonne scheint, damit Sie fahren können. (.) Und, und zum Schluss (.) es gab keinen Schlüssel.	**SO, As**
00:43:54.1	00:45:12.2	**(Tentative de correction de la question 4, mais la sonnerie retentit)** Und dann (.) lassen wir Nummer drei, das haben wir nicht gesehen. Das können Sie zu Hause (.) finden. (.) Nehmen wir noch Nummer vier. (..) Wer findet (la sonnerie retentit) Ah, das klingelt. Ok, ich lasse Sie das zu Hause machen. Denken Sie an die Stühle. Das wäre nett, wenn Sie die Stühle noch auf Tisch stellen. Ich wünsche Ihnen ein schönes Wochenende. Und wir sehen uns nächste Woche am Dienstag.	**SO**

D.4.3 Synopsis codifié deuxième leçon

Objectif de la leçon : Ich kann Bedingungen und Regeln formulieren, die das harmonische Zusammenleben in einer Wohngemeinschaft erlauben.
(1M, 2FiSo7.4.17, 10 A présents sur 16)

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	1	0:00	1:10	Annonce du pro gramme en trois parties: Administration, devoir pour la rentrée et littérature	SO	Choisi	Annonce objectif : début Forme : programme				Frontale	Communicateur	Récepteur
	2	1:10	6:09	1ère partie : Administration (retour des tests de voc)	SO								
	3	6:09	13:27	2ème partie : Attribution des résumés à faire + devoirs pour le mardi après les vacances (lecture pp. 79–89 et répondre à 4 questions)	SO, A3, K1, A1, M2								
2FiSo7.4.17, 1/2 (Réactivation du thème WG autour de 4 questions sur 4 feuilles)	4	13:27	15:22	3ème partie : Travail sur le texte littéraire Gastspiel : Consigne : les A doivent noter les réponses de questions notées sur quatre feuilles différentes et déposées sur des tables	SO, As		Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, 4 orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	5	15:22	22:31	Les A répondent à des questions sur quatre feuilles: 1) Was ist eine Wohngemeinschaft? 2) Warum braucht eine Wohngemeinschaft Regeln? 3) Welche Bereiche müssen geregelt werden? 4) Was sind die Vor und Nachteile einer WG?	SO, As						Indivi-duelle	Facilitateur	Répondeur
	6	22:31	23:39	Mise en commun des réponses, consigne : regarder les 4 feuilles accrochées au mur et ensuite tirer un billet au sort: les numéros 1 à 4 doivent faire un résumé de la feuille correspondante.							Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	7	22:39	31:43	Les A regardent les 4 feuilles (jusqu'à 25'13'') puis les résument à tour de rôle (une A est volontaire pour la feuille 2).	SO, As, M2, A1						Collective	Facilitateur	Répondeur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
2FiSo7.4.17, 2/2 (Concours littéraire)	8	31:43	35:15	Consigne pour le concours de littérature : par deux, évaluer le meilleur texte qu'ils ont écrit sur la vie en communauté avec un personnage du roman. Sur la base de 3 critères.	SO		Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique documentation, orientation procédure	Après	Frontale	Facilitateur	Répondeur
	9	35:15	41:26	Lecture et évaluation des textes par deux et quand ils ont fini, ils se joignent à un autre binôme et évaluent le meilleur des deux meilleurs.	SO, As						Pair	Facilitateur	Répondeur
	10	41:59	43:04	E interrompt l'activité et explique la suite après les vacances : poursuite du concours littéraire et élire le meilleur texte. Ceux qui ne l'avait pas fait, le font pour la rentrée et ensuite chaque groupe élira le meilleur texte	SO, A						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

D.4.4 Transcription deuxième leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:00:00.1	**2FiSo7.4.17 (1M, 10 A présents sur 16)** **Objectif de la leçon :** Ich kann Bedingungen und Regeln formulieren, die das harmonische Zusammenleben in einer Wohngemeinschaft erlauben.	So
00:00:00.1	00:01:10.0	**(Annonce du programme)** (Sonnerie. E est devant et met de l'ordre dans ses feuilles puis se dirige vers la porte, un A avec des béquilles rentre) Hallo, guten Tag (.) lassen Sie ich mache zu. Das geht schon. (E ferme la porte, se dirige devant, regarde la classe puis tire des feuille, range sa trousse dans son sac et regarde les A) Also guten Tag zusammen. (.) Zum (.) für Sie wahrscheinlich auch letzen Kurs vor den Ferien. (.) Unser heutiger Kurs hat (.) drei Teile. Der erster Teil ist (.) Administration. Wir müssen ein paar Sachen noch (.) regeln. (.) Im zweiten Teil gebe ich Ihnen eine Aufgabe, die Sie in den Ferien machen können. (.) Und im dritten Teil gehen wir zurück zum euh zur Literatur zum euh Roman Gastspiel. (..)	
00:01:09.9	00:06:09.7	**(1ère partie : administration)** Also im ersten Teil (.) ein bisschen Administration (E rend le test de vocabulaire de la semaine dernière et la note de la compréhension orale. Ils demandent aux A s'ils veulent la note ou pas, ils peuvent aussi venir la chercher à la fin de la leçon s'ils ne veulent pas que E dise la note devant toute la classe. Il dit aussi qu'il ne rend pas le test, car deux A doivent le rattraper le jeudi après les vacances, période 5.)	So
00:06:09.8	00:13:25.8	**(2ème partie : Attribution des résumés à faire + devoirs pour le mardi après les vacances)** Ok und dann noch die (.) neue Zusammenfassung. (.) Euh Sie haben jetzt alle eine Zusammenfassung gemacht. (.) Das heißt jetzt beginnt die zweite Runde. (.) Und die nächste Zusammenfassung wäre Seite (.) 84 bis 86 (.) A3 das wäre Ihre Aufgabe. (.) Seite 84 bis Seite (.) 86. Und J1 (.) Seite 85 bis Seite 89. (..) Ist es klar J1? (..) 85 (..) bis 89. (.) J'vous donne la dernière phrase. (..) 83 bis 85. (..) (E enlève quelque chose sur le TN) Und hier gebe ich Ihnen die Hausaufgabe für (.) Dienstag nach den Ferien. (.) Bis Dienstag nach den Ferien können Sie alle lesen in dem Buch (.) bis Seite 89. (.) Es sind ungefähr 10 Seiten. (..) Und es gibt dazu Fragen. (.) Und die Fragen werden Sie gleich sehen. (…) (E allume le beamer et projette les questions) Können Sie das lesen? (…) Also wir können mal lesen. (..) (E lit ce qui est projeté) Die Hausaufgabe für Dienstag nach den Ferien (.) lesen Sie bitte weiter bis Seite 89. (.) Und zwar bis zum Teil (.) hatte ihr (.) das Leben gerettet. (..) Und dazu haben Sie die 4 Aufgaben. (.) Die erste Aufgabe. (.) Wie sehen Lea und Urs aus? (.) Was glauben Sie? Zeichnen Sie bitte ein Porträt von Lea (.) und ein Porträt von Urs. (..) Was bedeutet das? (..) A3 was müssen Sie machen? (A3 répond : Euh (.) wir müssen euh lesen (.) bis Zeile euh 89) Ja exakt (A3 poursuit : Und dann wir müssen die Aufgabe machen) Ja und die erste Aufgabe was bedeutet das? (A3 poursuit : (.) wir müssen ein Porträt von Lea und Urs machen) Genau. Das heißt Sie müssen eine Illustration machen. (.) Eine Zeichnung machen von (.) Lea und Urs. (.) Wahrscheinlich kennen Sie Lea und Urs noch nicht. Wenn Sie bis Seite 89 gelesen haben dann werden Sie sehen wer das ist. (.) Wer diese zwei Personen sind. (.) Nummer zwei. (.) Beschreiben Sie die Personen Lea und Urs (.) Charakter und Aussehen. (.) Schreiben Sie für jede Person mindestens drei Sätze. (..) Wissen Sie noch? Charakter das ist klar. (.) Also welche Eigenschaften haben die Personen. (.) Was ist das Aussehen? (..) K1 das Aussehen? Was ist das? (K1 répond : (.) Ich weiß nicht) (K2 lève la main et dit : L'apparence) K2? Ja was Sie sehen von einer Person. (.) Das ist das Aussehen. (.) Also hat die Person eine große Nase, kleine Nase, wie sind die Haare? Kurz, lang, blond, dunkel, etc. (.) (A1 lève la main) Ja A1? (A1 demande : Euh ça doit être vrai donc on doit lire dans le livre ou on	So, A3, K1, A1, M2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		peut inventer ?) Non, non vous lisez euh dans ce livre jusqu'à la page 89. (.) Et vous allez rencontrer les deux personnes. (.) Et euh (.) là (.) c'est pas de la fiction (.) c'est vraiment rester proche du texte. (..) Und schreiben Sie für jede Person mindestens drei Sätze. Eine kurze Beschreibung. Wie ist der Charakter, wie ist das Aussehen. (..) Nummer drei. Definieren Sie mit Ihren Worten das Wort Seitensprung. (.) Sie werden in dem Text das Wort (.) Seitensprung finden. (.) Versuchen Sie das Wort zu verstehen und machen Sie eine Definition. Wie würden Sie (.) mit Ihren Worten auf Deutsch (.) das Wort Seitensprung definieren. (.) Ist das klar? (.) J'crois actuellement vous connaissez pas encore le mot. (.) Une fois vous avez lu (.) ça vous donne une idée. Und dann haben Sie noch die letzte Aufgabe. (..) (E appuie sur son ordinateur car le beamer s'est mis en veille) Erklären Sie in mindestens drei Sätzen warum der Seitensprung (.) Lea und Urs das Leben gerettet haben könnte. Dann haben Sie wieder welche Form? Gerettet haben könnte c'est quelle forme ? (.) Au niveau grammatical? (..) Könnte A3 ça vous dit quelque chose? (A3 répond : Ouais euh c'est du (.) oh euh c'est pas du euh subjonctif?) Non (A3 se reprend : Ah non justement c'est le truc là deux Konjunktiv zwei y a des Umlaut) Exakt genau. Konnte ist das Präteritum und könnte ist der Konjunktiv. Euh das heißt das sind wir in einer Hypothese. (.) Und Sie können mal versuchen zu erklären (.) euh (.) warum der Seitensprung (.) den Beiden das Leben gerettet haben könnte. (.) Gerettet? Ist das Partizip von dem Verb retten. Was bedeutet retten? (..) Zum Beispiel wenn Sie hier eine Person im See sehen (E pointe le lac à travers la fenêtre) und die Person sagt (.) (Un A lance quelque chose à A3) qu'est-ce que vous cherchez A3? (A3 répond : Il m'a donné <…> en fait il notait les devoirs <..>) Das heißt Sie sehen eine Person hier im See. Und die Person sagt Hilfe Hilfe Hilfe. kluklukluklu (E fait le geste de couler) Was machen Sie? Sie springen ins Wasser. Sie schwimmen schnell zu der Person und Sie (.) retten die Person. (..) Ça veut dire quoi ? (Une A dit : <.>) Ouais mais dans le sens global ? (Une autre A dit : sauver) Sauver. (..) Ok also Sie sehen, der Seitensprung hat den Beiden Personen das Leben gerettet. Erklären Sie warum? (.) Ist es klar? (.) Also für nach den Ferien (.) ein Porträt (.) und die Antwort auf die Fragen. (.) Si ça va pour vous, vous avez noté? C'est bon (des A disent : non) Donc j'vous laisse ça encore (en parlant du devoir projeté sur l'écran blanc) (.) et puis (.) ich hab' noch was für M2 (E prend le test de M2 sur son bureau et se dirige vers M2) Das ist noch von Ihrem mündlichen Test. Hier haben Sie (.) die Übersicht (.) und Ihre Note. Ich glaub' die Note kennen Sie schon oder? (M2 répond : ja) Ok gut. Wenn Sie eine Frage dazu haben (.) kommen Sie nach dem Kurs oder nach den Ferien und sagen Sie (.) Bescheid. (E retourne devant la classe)	
00:13:25.9	00:15:22.8	**(3ème partie : travail sur le texte littéraire Gastspiel)** Gut dann gehen wir jetzt euh zurück zum Buch. Zurück zu Gastspiel. (.) Sie erinnern sich vor ungefähr (.) zehn Tagen haben Sie eine Aufgabe bekommen. Sie sollten einen Text schreiben. Und zwar ging es darum (.) euh mit welcher Person aus Gastspiel Sie in einer Wohngemeinschaft leben möchten. Und welches Reglement (.) Sie euh formulieren würden. (..) Und wir arbeiten jetzt in einem ersten Schritt ein bisschen mit dem (.) mit dem Wortschatz und mit Ihrem Definitionen. (.) Ich hab' hier vier Blätter (E pose les quatre feuilles sur la première table vide de la rangée devant lui) (..) Und auf jedem Blatt ist eine Frage. (.) Und wir machen das mal so. Wir sind zehn (.) ja nehmen Sie vielleicht (.) jeder ein Stift (..) Nehmen Sie sich jeder einen Stift. Und gehen Sie von einem Platz zu einem anderen. (.) Und versuchen auf die Frage eine Antwort zu finden. (.) Sie haben insgesamt nur 5 Minuten Zeit. (..) Ein Blatt ist hier (E dépose les quatre feuilles sur quatre tables différentes) (…) Ok nehmen Sie einen Stift. (.) Kommen Sie her. (.) Gehen Sie von einem Platz zum anderen. (.) Lesen Sie sich die Frage durch. Und versuchen Sie eine Antwort zu finden auf die Frage. (Un A lève la main et demande à E :	So, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Monsieur, vous pouvez expliquer en français) Oui. Prenez un stylo. (.) Vous allez d'une feuille à l'autre. (A demand : On regarde toutes les feuilles ?) M-hm. Vous lisez la question et vous trouvez une réponse. (..) Et vous pouvez commencer (E regarde sa montre et claque dans ses doigts) maintenant. (Un autre A dit : La réponse qu'on a on la met sur la feuille ?) Vous notez directement sur les feuilles ouais.	
00:15:22.9	00:22:29.6	**(Les A répondent à des questions sur quatre feuilles : 1) Was ist eine Wohngemeinschaft? 2) Warum brauch eine Wohngemeinschaft Regeln? 3) Welche Bereiche müssen geregelt werden? 4) Was sind die Vor- und Nachteile einer WG?)** (Les A se lèvent et vont vers les quatre feuilles) (…) (E se dirige vers un A) Was möchten Sie schreiben? (A répond : Alors déjà j'suis même pas sûr que c'est juste. Alors si je l'écris en allemand, c'est écrit faux et en plus c'est faux) Qu'est-ce que vous voulez écrire ? (A demande : C'est le fait de vivre ensemble ou bien ?) Oui. (..) Comment vous dites ça en allemand? (A dit : leben) Et ensemble ? (A répond : Zusammen) Zusammen oder gemeinsam leben. (A écrit sur la feuille. Un autre A l'appelle : Monsieur ? Euh comment on dit euh pour éviter des tensions ?) Um Spannungen zu vermeiden. (A demande : Vous pouvez écrire ?) Spannung s p a (.) n n (.) u n g e n (..) zu (.) vermeiden. v e r (.) (A demande : Majuscule ?) Non c'est le verbe. v (.) Non ça c'est un f. V (.) ver (.) meiden. (E retourne devant et dit à 17'34) Noch eine Minute Zeit. (E prépare les scotchs pour afficher les feuilles. À 18'45, E va vers les feuilles et regarde ce qu'il y a d'écrit puis retourne devant et à 19'22 il retourne vers les feuilles et dit) Haben Sie schon auf Nebenblatt etwas geschrieben? (A répond : Ouais celle-là et celle du fond) (E regarde les feuilles et demande à une A) Haben Sie schon alle Blätter gesehen? (A répond : nein) (E circule de feuille en feuille et un A demande : Allein bist du nie c'est juste?) Du bist nie allein. (A dit : C'est vrai ?) (E s'approche de A) Wenn Sie sagen allein bist du nie (.) das geht auch aber dann legen Sie den Akzent auf allein. Und wenn der Satz neutral ist dann sagt man du bist nie allein. (A demande : C'est quoi l'adjectif pour dire par cher déjà ?) Billig (A répète : Billig. (.) Je sais pas pourquoi mais billig ça me fait toujours penser à cher. (..) Je sais pas pourquoi) Kennen Sie Ikea? (A dit : Ben quand on me dit (.) si on me dit das ist billig (.) pour moi) C'est cher ? Et vous connaissez Ikea? (A dit : ouais) Es gibt einen Schrank von Ikea der heißt Billie. (.) Il est vraiment pas cher. (.) Billie billig. (A dit : Ouais) Donc la prochaine fois vous pensez à Ikea. (.) Et si ça vous vient à l'esprit Billie billig (.) pas cher. (.) Ok haben Sie alle bluter gesehen? (Un A répond : Nein) (E va vers une autre feuille et écoute une A qui corrige un camarde en lui disant que c'est pas ob mais wenn) Genau das ist wenn richtig. (.) Ok dann können wir das noch aufhängen. (.) vous avez pas encore écrit? (A répond : Euh mais en fait on voulait écrire <..>) Ah ok si c'est <..> c'est bon. (.) Können Sie das mal an die Wand hängen? (.) Vielleicht euh (.) Vielleicht hier vorne. (A demande : Ici ?) Ja. (E va vers une autre feuille) Haben Sie etwas schon notiert? (A répond : Ja) Ok. Können Sie das auch an die Tafel hängen? (A répond : ja klar) (E va vers une autre feuille) Ok ? (.) Oder möchten Sie noch was notieren? (A répond : Euh non) Ok dann hängen wir das auf. (E prend la feuille et va la suspendre à côté des deux autres au TN. Puis il se dirige vers la quatrième feuille) Ok dann nehme ich das einmal weg. (E prend la feuille et va l'accrocher au TN à côté des trois autres)	So, As
00:22:29.7	00:31:18.7	**(Mise en commun des réponses aux quatre questions sur quatre feuilles devant les feuilles accrochées au TN)** Ok gut. Können Sie mal alle nach vorne kommen? (Les A s'avancent vers le TN) Kommen Sie näher. Schauen Sie sich mal an was hier (.) notiert ist. (.) Kommen Sie kommen Sie näher. (.) Sie können sich mal anschauen was hier notiert ist. Ich erkläre Ihnen was wir jetzt machen. (.) Sie können sich (.) alle vier Blätter anschauen. (.) Und jeder nimmt ein Papier. (.) Auf vier Papier ist eine Zahl. (.) Die eins die zwei die drei oder die vier. Wenn Sie eine Zahl haben (.) dann machen Sie ein	So, As, M2, A1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		kurzes Resümee von dem Blatt (.) mit der richtigen Zahl. Also wenn Sie die drei ziehen haben Sie das Blatt drei. (..) Oder gibt es jemand der (.) der sagt (E claque dans ses doigts) ich möchte das gerne präsentieren? (.) Ok. Nehmen Sie sich erst mal Zeit und schauen Sie sich das an. (.) (Un A demande : Mais en fait on doit venir (.) retenir par cœur et puis <.> (.) on peut venir après pour voir?) Non non. Vous revenez (.) vous regardez (.) c'qui est marqué la-dessus. (.) Ok dann kommen Sie erst mal. Schauen Sie sich das an. (..) (Les A se rapprochent encore) Erste Frage was muss in einer Wohngemeinschaft geregelt werden? (…) (Les A lisent les réponses marquées sur les feuilles. On entend des commentaires et quelques rires) Ok nehmen Sie sich noch eine Minute Zeit. (…) (Une A dit à E : Moi j'aimerais présenter celui-là – en pointant une feuille – si c'est possible) C'est quel numéro ? Numéro 2 ? (E met le papier numéro 2 dans sa poche) (.) Est-ce qu'ilil y a quelqu'un d'autre qui est volontaire pour présenter une feuille? (.) Ok donc j'vous laisse tirer (.) une feuille (E passe vers les A qui tirent un bout de papier) (…) Wer hat die Nummer eins? (Un A dit : C'est moi) Sie haben die Nummer eins. (.) Ok dann gehen wir vielleicht mit der Nummer eins. Sie können direkt an die Tafel gehen. Ich gebe Ihnen ein bisschen Licht. (…) Ok sind Sie bereit? (..) Gut dann haben wir hier die Frage. (.) Wo sehen Sie Vor- und Nachteile einer Wohngemeinschaft? das heißt die Frage was ist positiv (.) was ist negativ in einer Wohngemeinschaft? (.) Welche Antworten haben wir? (Aqua a tiré le numéro 1 lit les réponses : Also die Vorteil sind (.) dass das billig ist. Und euh man kann mit anderen Personen diskutieren. (.) Und wir können auch neue Personen treffen. (..) Und wir können ein Privatleben haben. (.) Und die Nachteil sind dass es machmal viele Lärme gibt. (.) Und das ist alles) Ok sehr gut. das heißt es gibt viel (.) eigentlich mehr Vorteile als Nachteile. (.) Und Sie haben beides in einer Wohngemeinschaft zu Ihrer (.) oui A3 ? (A3 dit : Ouais j'lui expliquais comment on dit ranger) Vous pouvez expliquer après ou vous poser la question à moi ? (.) Das heißt Sie haben den Vorteil Sie können alleine sein und Sie können auch mit anderen Leuten zusammen sein. (.) Beides funktioniert in einer Wohngemeinschaft. (.) Gut danke schön. (.) Nummer zwei. (A qui a tiré le numéro 2 dit : Ja) (..) Welche Frage haben wir hier? Was ist eine Wohngemeinschaft (.) wie definieren Sie dieses Wort? (A lit les réponses : Also euh es ist Menschen oder Freunden euh die zusammen leben. (.) Das ist alles) Das ist (.) im Prinzip ist das eine Wohngemeinschaft. Ist eine Familie auch eine Wohngemeinschaft? (A qui présente dit : (.) Nein) Man sagt nicht Wohngemeinschaft. Im Prinzip ist es auch eine Wohngemeinschaft weil mehrere Menschen zusammen leben. Aber man würde nicht sagen ich lebe in einer Wohngemeinschaft. Man sagt ich lebe zu Hause mit der Familie. Ok danke schön. Wer von Ihnen hat die Nummer drei? (M2 qui a le numéro trois s'approche de la feuille) Hier haben Sie die Frage was muss in einer Wohngemeinschaft geregelt werden? Also was, welche Regeln, für welche Teile des Lebens brauchen Sie Regeln? (M2 lit : Also euh in ein Wohngemeinschaft (.) euh müssen eine Person euh Personen gut putzen und euh sie müssen teilen alle euh comment on dit, monsieur comment on dit les tâches ménagères ?) Euh alle Aufgaben im Haushalt (A poursuit : Alle Aufgaben im Hauhalt. (.) Und euh (..) es ist auch besser in ein Wohngemeinschaft euh sprechen mit die anderen über Problem (.) das es gibt in, in die Haus. (.) Und das ist alles) M-hm genau. Das ist es im Prinzip. (.) Sie müssen zusammen putzen also das ist eine Aufgabe im (.) Haushalt. Die Aufgabe la tâche. Der Haushalt. Euh la (.) le ménage. Vielleicht einkaufen (.) zusammen diskutieren wenn es Problem gibt (.) um eine Lösung zu finden. Danke schön M2. Wer hat die Nummer vier? A1. (.) Was haben Sie hier die Frage? (A1 lit la question : Warum braucht eine Wohngemeinschaft Regeln? Was denken Sie? Euh (.) wenn es keine Regeln (.) gibt es Probleme (.) und euh (.) zum Beispiel die Wohnung in nicht geputzt. (.) Euh (.) Um Spannungen zu vermeiden) Ouf (.) was bedeutet das? Spannungen zu vermeiden. Es ist exzellent. Das ist genau das.	

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
		Aber was sind Spannungen? (..) (A3 dit : Je sais plus ce que j'ai dit. (rire) C'est moi qui ai écrit) (rire général) Ein Spannung haben Sie wenn (A3 dit : Ah oui éviter les tensions) Exakt. Genau. Dafür brauchen Sie Regeln. (A3 poursuit : Und ich denke das (.) euh eine gute Idee ist. Euh (..) euh auch das ist auch die Anarchie. C'est qui qui a noté ça ?) Also ohne Regeln wäre (.) wäre es Anarchie. M-hm das kann positiv sein oder negativ. (..) (A3 poursuit : Das ist negativ. Euh alles euh (.) alle Sätze ist negativ. Euh (.) das ist besser euh (.) euh (.)) Wenn (A3 poursuit : Wenn wir euh Regeln) Genau. Wenn Sie Regeln haben dann haben Sie keine Spannungen und alles ist (.) zumindest in Ordnung. Oder es gibt einen Plan wie man das macht. Gut vielen Dank. (.)	
00:31:18.8	00:34:56.9	**(Explication du concours de littérature)** Warum haben wir das gemacht? (.) Haben Sie eine Idee? (..) Nein es gibt keinen Test. Aber im Prinzip das ist das was Sie gemacht haben in Ihrer Aufgabe, in Ihrer Hausaufgabe. (.) Sie haben hier geschrieben welche Vorteile welche Nachteil gibt es. Gibt es Regeln? Welche Regeln sollten wir haben? Und was wir jetzt machen ist ein klein euh (.) A3 qu'est-ce qu'il y a? (A3 dit : J'ai trouvé une gomme) Ah super. (Rire général) Wouaw. (.) Mais c'esst génial. (.) Was wir jetzt machen ist (.) wir machen einen kleinen Literaturwettbewerb. (.) A3 was würden Sie sagen? Was ist ein Literaturwettbewerb? (A3 dit : Euh also Literatur Literatur und euh <..> ich habe das gehört aber <.>) Ein Wettbewerb ist (.) Ein Literaturwettbewerb ist wenn viele Leute Ihre Literatur vorlesen. (.) Und dann sagt man (.) H-hm ich glaube dieser Roman dieser Text dieses Buch ist das Beste. (.) Dann können Sie den Wettbewerb gewinnen. (.) C'est un con (.) cours. Exakt. Wir machen einen concours (.) das heißt (.) Sie brauchen jetzt einen Partner (.) Sie brauchen Ihren Text (.) dann gehen Sie zu zweit zusammen. (.) Und Sie lesen jeder (.) den Text. Ok? (.) Wenn Sie fertig sind (.) (E tape dans les mains) gebe ich dieses Zeichnen (.) und dann gehen (.) immer zwei Gruppen zusammen. (..) Ok? Aber wir sind fünf. Wir sind zehn. (.) Wir machen das anders. (.) Sie (E pointe un A du doigt) sind zusammen mit I2. (.) A3 Sie sind zusammen mit (.) A4. J1 Sie sind zusammen mit I1 und mit K1. (.) Und Sie drei A1 M3 und Z1 (.) Sie sind auch zusammen. Ok? Donc mettez-vous à deux respectivement à trois. (.) Prenez votre texte (.) und lesen Sie Ihren Text. (.) Und (.) attention j'ai pas encore terminé. (.) J'vous donne une feuille avec des critères. (.) C'est celle-là. (.) Parce que (.) on veut trouver le meilleur texte. (.) Pour le trouver (.) il faut avoir des critères. (.) Ich gebe Ihnen die Kriterien. Es gibt (.) drei Kriterien. (.) Das erste ist (.) Ist das Zusammenleben gut geregelt? das heißt (.) sind die Regeln (.) sind die Regeln gut? (.) Das ist ein Kriterium und Sie können sagen (.) ja es ist hervorragend geregelt. Hervorragend (.) das ist? Brillant (.) exzellent. Oder ja es ist gut geregelt. (.) Ja es geht oder nein. (.) Das ist nicht gut geregelt. (.) Zweite Frage. Würden Sie in dieser WG auch gerne wohnen? (.) Sie können sagen (.) ja super sehr gerne. Oder (.) eventuell ja. Nein da möchte ich nicht gerne wohnen oder (.) auf keinen Fall. (.) Und das dritte ist (.) sind die Regeln Vorteile und Nachteile in der richtigen grammatischen Form? (.) Das heißt wir sprechen über Konjunktiv. (.) Ich kann sagen ja alle Hypothesen sind korrekt formuliert. Sie sind fast immer korrekt formuliert. (.) Sie sind oft nicht korrekt formuliert. Oder Sie sind nicht als Fiktion euh formuliert. Ich gebe Ihnen das. (.) Hier können Sie den Namen notieren von Ihren Partnern. (.) Und Sie werden mehrere Texte hören und können das immer notieren. (E distribue les fiches avec les critères et les A vont s'asseoir par groupes de deux ou trois) (…)	So

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:34:57.0	00:41:26.7	**(Lecture et évaluation des textes en groupes)** (E va vers un groupe) Ist es klar? (A du groupe : Euh j'ai pas fait mon texte) sie haben keinen Text gemacht? (.) Dann müssen Sie jetzt einen erfinden. (A dit : On doit improviser ?) Oui. (.) Vous savez encore ce qu'il fallait faire ? (A répond : Oui. S'imaginer avec un personnage enfin vivre avec un personnage) Les avantages désavantages (.) Quels (Un autre A du groupe dit : C'était quoi ça en fait moi j'ai pas suivi, ça c'est pour aujourd'hui ?) C'était pour euh mardi passé et mardi passé je vous ai rappelé que c'était pour aujourd'hui. (A répond : Ah d'accord ok) Inventez. Commencez tout de suite à parler parce que vous avez pas le temps de noter. (E se dirige vers un autre groupe) Haben sie Ihre Texte? (A répond : Ja) Und Ihr Text? (A du groupe : Parce que j'ai oublié qu'il fallait faire) Vous le faites quand même euh après les vacances. (A répond : Ok) (E se dirige vers un autre groupe et un A dit : Par contre moi j'ai pas compris qu'il fallait noter règles et tout) Oui il fallait écrire un texte. (A répond : Ah oui mais moi j'ai noté les règles. J'ai mis que je ferais le ménage et qu'ils me paieraient) Mais il est où votre texte ? (A répond : Justement je le cherche. Je sais que je l'ai fait) Z1 le vôtre? (Z1 répond : Je l'ai oublié chez moi) Donc je veux le voir après les vacances. (.) Et maintenant vous devez (.) inventer un texte. (E retourne vers le premier groupe) Nach den Ferien geben Sie mir Ihren Text hein? (Les deux A répondent : Ok) (E passe dans les groupes et écoute les A. Un autre A n'a pas son texte. Puis E retourne devant pour noter ceux qui n'ont pas leur texte puis se dirige à nouveau vers les groupes et leur demande où ils en sont et s'ils ont trouvé le meilleur texte. Des A demande à E si elles peuvent aller avec d'autres A pour entendre d'autres textes. Il est d'accord. Puis E demande à chaque A qui a le meilleur texte de le présenter à un autre groupe. Les 4 groupes se sont transformés en deux groupes)	So, As
00:41:26.8	00:43:04.9	**(E interrompt l'activité et explique la suite après les vacances)** (E tape dans les mains) Ok (.) Sie können euh (.) Sie können Sie können mal aufhören. (..) Also wenn Sie sehen wie spät es ist (.) wenn Sie auf die Uhr schauen wenn Sie feststellen wir haben noch zwei Minuten Zeit. (.) Das ist nicht genug Zeit um die (.) das ist nicht genug Zeit um jetzt die Texte zu präsentieren. (.) Wir machen das so. Nach den Ferien (.) werden diejenigen (.) die heute keinen Text haben mit ihren Text kommen. (.) Und dann machen wir weiter mit dem Concours. (.) Ok. Das heißt Sie haben jetzt noch Zeit in den Ferien Ihren Text zu schreiben. (.) Wenn Sie jetzt in der Gruppe schon den besten Text gewählt haben dann nehmen Sie den. (.) Parce que le but est (.) à chaque fois quand vous allez ensemble (.) chaque groupe présente son texte et on vote pour le meilleur. (.) Pour que après avoir juste un (.) texte par groupe. Ok si vous avez pas encore fait le texte pour aujourd'hui vous le faites après les vacances. (.) D'accord? (.) Ok es wird gleich klingeln. Euh (.) wie heißen die Ferien die Sie jetzt haben? (Une A dit : Osternferien) Osterferien ja genau und warum? Weil Sie Ostern haben. Und ich wünsche Ihnen (.) froh Ostern schöne Ferien. Bleiben Sie gesund. Profitieren Sie von der Sonne. Vergessen Sie nicht Ihre Deutschtexte zu schreiben. Und wir sehen uns wieder in (.) zwei Wochen und zwei Tag drei Tag. (.) Also schöne Ferien. Wiedersehen.	

D.4.5 Synopsis codifié troisième leçon

Objectif de la leçon : Sie können von einem Erlebnis berichten, das bei Ihnen Vorurteile ausgelöst hat und Ihre Reaktion damals und heute beschreiben.
(1M, 3FiSo12.5.17, 14 A présents sur 16)

Activité	**N°**	**Heure de début**	**Heure de fin**	**Événement**	**O**	**CT**	**CL**	**IL**	**ME**	**PH**	**FT**	**RE**	**RA**
		0:00	2:06	Retour de deux résumés à deux A	SO, L1, As	Choisi							
	2	2:06	5:27	Mise en situation du thème du jour en lien avec la lenteur des E d'allemand qui corrigent les tests pour arriver au terme de « Vorurteile »	SO, As		Annonce objectif : début Forme : objectif						
	3	3:33	4:15	Objectif lu par E sur la feuille distribuée (Sie können von einem Erlebnis berichten, das bei Ihnen Vorurteile ausgelöst hat und Ihre Reaktion damals und heute beschreiben							Frontale	Communicateur	Récepteur
3FiSo12.5.17, 1/4 (Explicitation par deux des informations clés des pages de lectures lues pour la leçon)	1	4:15	5:27	Consigne de la 1e activité : restituer le contenu de la lecture lue pour le cours sur la base de 7 informations tirées du livre			Textuelle, collaborative	Sélective	Entrée tâche, logique support, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

Activité	**N°**	**Heure de début**	**Heure de fin**	**Événement**	**O**	**CT**	**CL**	**IL**	**ME**	**PH**	**FT**	**RE**	**RA**
	2	5:27	9:21	Activité 1 : les A discutent par deux les informations des pages 92–95 données par E	SO, As, A1						Pair	Facilitateur	Répondeur
	3	9:21	14:58	Mise en commun des informations clés	SO, M2, A1, As						Collective	Questionneur	Répondeur
3FiSo12.5.17, 2/4 (Lecture d'un article de journal)	4	14:58	19:14	Explication du thème du jour « Vorurteile » + explication de l'activité 2 : article de journal divisé en 3 parties, chacun lisant une partie et répondant à des questions correspondant à sa partie attribuée	SO		Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique support, orientation procédure	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur
	5	19:14	24:46	Activité 2 : Lecture du texte et réponse à la question posée	SO, A3, As						Indivi-duelle	Facilitateur	Répondeur
	6	24:46	29:20	Activité 3 : répartition des A dans les groupes pour comparer les réponses. Chaque groupe s'occupe d'une question	SO, As						Groupe	Facilitateur	Répondeur
	7	29:20	32:10	E donne la consigne pour la nouvelle répartition des groupes qui se réunissent. Il précise le but de la consigne une fois que les groupes sont formés (comprendre l'entier du texte)	SO						Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

Activité	N°	Heure de début	Heure de fin	Événement	O	CT	CL	IL	ME	PH	FT	RE	RA
	8	32:10	35:06	Les A complètent les réponses du tableau en étant un représentant de chaque question par groupe	SO, As						Groupe	Facilitateur	Répondeur
	9	35:06	40:19	Mise en commun des réponses du texte (E écrit à l'ordinateur qui est projeté au beamer)	SO, As, A3						Collective	Questionneur	Répondeur
3FiSo12.5.17, 3/4 (Bilan)	10	40:19	40:42	Phase de bilan faite par E (Was haben Sie heute gelernt?) : il répond à la question	SO		Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique support, orientation processus	Après	Frontale	Questionneur	Récepteur
3FiSo12.5.17, 4/4 (Devoir: enregistrement audio d'un rapport d'un événement en relation avec la thématique du jour: les préjugés)	11	40:42	43:52	E lit les devoirs qui sont notés au recto de la fiche de travail des A (raconter un évènement qui a provoqué un préjugé E annonce aux A qu'ils doivent faire la même chose qu'un personnage du livre – Freddy)	SO		Aucune	Aucune	Entrée tâche, logique support, orientation communicative	Après	Frontale	Donneur de consignes	Récepteur

D.4.6 Transcription troisième leçon

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:00:00.1	**3FiSo12.5.17** (**1M, 14 A présents sur 16**) **Objectif de la leçon :** Sie können von einem Erlebnis berichten, das bei Ihnen Vorurteile ausgelöst hat und Ihre Reaktion damals und heute beschreiben.	
00:00:00.0	00:05:27.4	**(Retour de deux résumés et mise en situation du thème du jour en lien avec la lenteur des E d'allemand qui corrigent les tests + objectif + explicitation du cours et consigne de la 1ère activité)** (La sonnerie a retentit juste avant le début du film. SO est devant la classe, elle prépare ses affaires en sortant des fiches de son sac. Les A sont assis et discutent entre deux. E se dirige vers un A) Können Sie bitte das Blatt verteilen? (A répond : Ja klar) (A se lève et distribue la fiche) Das ist nett. (E retourne devant prend un texte de son classeur puis se dirige vers une A) Guten Tag L1. (.) Das ist Ihre Zusammenfassung. (.) Ich hab' ein paar Fehler notiert. (.) Und hab' Ihnen noch geschrieben und dann (.) was wissen Sie (L1 dit : Ah ok) über das Gespräch (.) zwischen Fredi und Big Bad Boy? Da haben Sie noch nichts geschrieben. (L1: Ah oui Big Bad Boy ist euh kommt aus euh Bern. (.) Und euh) Sie sprechen über die Namen (.) und Sie sprechen über Vorteile. Das können Sie noch ergänzen. (E se dirige vers un autre A) Also hier ist Ihre Zusammenfassung. (A dit : Ah danke) Ich hab' ein bisschen korrigiert. (.) Sie können den Text korrigieren und mir spätestens bis nächste Woche am Mittwoch geben. (A dit : Ja. J'vous le refais le plus tôt possible) Ok und die Sätze die Sie geschrieben haben? (A dit : Ja ich habe auch) (A cherche dans son sac) Ok wenn Sie das finden geben Sie mir das (A dit : Ja ja) (E retourne devant prend une fiche et demande au CHE s'il a la fiche et à 2 minutes 6 secondes) Also guten Tag zusammen. Herzlichen Willkommen zum (.) letzten Deutschkurz in dieser Woche. (.) Noch ein kurzes Wort zu dem Test den Sie geschrieben haben am Dienstag. Es wird ein bisschen dauern bis ich den (.) Test korrigiere. Euh es gibt noch eine (.) zwei andere Klassen die sie einen Test geschrieben haben. Sie bekommen ihn zurück (.) aber wahrscheinlich noch nicht nächste. Es kann sein dass es erst übernächste Woche (.) wird. Also noch ein bisschen Geduld (.) bis Sie den Test zurückbekommen. (.) Wenn Sie jetzt sagen (.) ja das ist klar hein? Deutschlehrer sind immer sehr sehr langsam euh sie brauchen mal viel Zeit für Ihre Korrekturen. (.) Es ist immer das Gleiche mit den Deutschlehrern. In Mathematik ist es das anders. (.) Was würden Sie sagen? Was ist das? (.) Wenn Sie das sagen? Ah die Deutschlehrer. (Un A dit : Klischee) Ein Klischee ja. Und wenn Sie mich jetzt gar nicht kennen und nur hören ah es gibt einen Deutschlehrer. (.) Er ist sicherlich sehr langsam. Er braucht viel Zeit für die Korrekturen. (.) Man kann sagen das ist ein Klischee oder das ist ein? (Un A dit : Vorur<.>) Ein Vor? (Un autre dit : Urteil) Genau das Vorurteil. (E écrit le mot au TN) (…) Das heißt wenn man urteilt (..) bevor Sie die andere Person kennen (.) bevor Sie wissen wie die andere Person (.) agiert wie die andere Person ist. Und das ist unser Thema. Sie haben alle dieses Blatt bekommen. (.) Da sehen Sie auf der ersten Seite (.) kommunikatives Ziel. (.) Na die Seite mit dem (.) mit der Tabelle. Das kommunikative Ziel heute ist. (.) Sie können von einem Erlebnis berichten also etwas was Sie erlebt haben. (..) Und Sie können von dem Vorurteil berichten (.) die Sie bei diesem Erlebnis hatten. Welche Vorurteile hat dieses Erlebnis ausgelöst? Wie haben Sie damals reagiert? (.) Und wie würden Sie heute reagieren? (.) In dieser Situation? Und<.> können Sie sprechen. Das ist unser Ziel von dem heutigen Kurs. Und um dahin zu kommen werden wir verschiedene Aktivitäten machen. (.) und die erste Aktivität ist (.) hier gleich markiert. Aktivität 1. (.) Und da gehen wir zur Lektüre (.) die Sie gemacht haben für heute. Sie haben gelesen euh im Gastspiel von Seite 89 bis Seite 95. (.) Und die Frage hier ist. Welche Informationen zum Inhalt der Seiten 92 bis 95 von Gespiele geben wenn Sie an folgende Stichwörter denken. Jetzt haben die Stichwörter. (.) Big Bad Boy.	SO, L1, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Petrus. Big Bad Bears. Ein kleines Fähnchen mit einem schönen Bären. Fredi ist 4 Jahre alt. eine Ohrfeige. Ein Vorurteil. (…) An was denken Sie (.) wenn Sie diese Stichwörter hören? Welche Geschichte können Sie da erzählen? (.) Sie können mal zu zweit oder zu dritt (.) nachdenken. (.) Welche Informationen können Sie geben einer anderen Person (.) die Gastspiel nicht kennt. Nur auf der Basis von diesen Stichwörtern. (.) Was ist der Inhalt zu diesen Stichwörtern? (.) Sie haben zwei Minuten Zeit. Sprechen Sie kurz mit Ihrem Nachbarn. (.) Und sagen Sie mir danach welche Informationen Sie geben können.	
00:05:27.5	00:09:20.6	**(Activité 1 : les A discutent par deux les mots-clés des pages 92–95 donnés par E)** (Les A discutent par deux avec leurs voisins. E reste devant classe ses fiches, prend une fourre et va vers le chercheur pour lui donner des productions d'A. Après négociation il est décidé que SO fera des photocopies en enlevant des noms. E retourne devant poser sa fourre et se dirige vers les A à 6 minutes 55 secondes) Alles klar für Sie? (A dit : Ja. Was bedeutet (.) Fähnchen?) Ein kleines Fähnchen? Sehen Sie (E montre à travers la fenêtre) die drei Masten da draußen? (A dit : Ah ok) Es ist ein Fahnenmast. (.) Normalerweise ist es ein Mast oben eine Fahnen. (A dit : Ah ok) Dann eine kleine Fahne ist ein Fähnchen. (A dit : Ok) (E se dirige vers un autre groupe) Haben Sie eine Idee schon? (A1 dit : Ouais mais en allemand non) Nein? (A1 dit : On peut juste les lire dans l'ordre mais) Aber Sie wissen (.) Sie wissen die Informationen? (E se dirige vers un autre groupe) Für Sie das geht? (A dit : Euh ja) Sie können euh mit den Stichwörtern etwas anfangen. Sie wissen (.) welche Informationen (.) das sind? (A dit : Ja) Ok gut. (E se dirige vers un autre groupe) Alles klar für Sie? (A dit : Nein euh was ist Big Bad Bears?) Das ist eine gute Frage. (.) Haben Sie den Text gelesen? (A dit : Ja aber ich habe nicht euh Big Bad Bears <.>) Ah schauen Sie mal hier. (.) Ich glaub das ist auf Seite 92 hein? (.) 92. (..) (A regarde la page 94) Sie sind auf 94. 92 (A arrive à la page 92) Voilà presque. (rire) Da liegt Big Bad Bears. (..) Wenn Sie diesen Teil nochmal lesen dann wissen Sie was das bedeutet. (E va vers un autre groupe) Für Sie ist es klar? (A dit : Ja) Haben Sie die Informationen gefunden? (A dit : Ja aber nicht alle. Une autre A du groupe dit : Aber nicht Big Bad Bears) Bears (E reprend la prononciation) (A dit : Und Ohrfeige. (.) Was ist eine Ohrfeige?) (E fait le geste et les deux A disent : Ah puis rient) Haben Sie das Buch? (.) Dann schauen Sie mal im Buch auf die Seite 92 euh auf der Seite 93. (.) Die vierte Zeile von unten. Da haben Sie Big Bad Bears. (E se dirige vers un autre groupe et un A lui pose la question : Monsieur ça veut dire quoi euh Fähigchen? C'est le petit fanion? J'ai pas trop compris ce que ça voulait dire.) Sehen Sie da die Masten draußen? E gibt eins zwei drei Masten. Und das ist ein Fahnenmast. Hier oben sieht man seine Fahne. (A dit : En gros c'est le drapeau de Berne quoi) M-hm.	So, As, A1
00:09:20.7	00:14:58.0	**(Mise en commun de l'activité)** Ok Stop. Das waren (.) exakt zwei Minuten. (.) Jetzt versuchen wir mal das zu rekonstruieren. Versuchen wir mal möglichst viele Informationen zu sammeln zu diesen Stichwörtern. (.) Also wenn Sie eine Idee haben (.) melden Sie sich. Sie müssen nicht alles sagen. Wenn Sie einen Satz sagen können zu einem diesen Stichwörtern (.) oder zu zweien das ist ok. (..) Wer möchte? Wer möchte anfangen? (…) Also an was denken Sie wenn Sie das Wort Big Bad Boy hören und Petrus? Was ist die Verbindung zwischen Petrus und Big Bad Boy? (Une A lève la main) Ja? (A dit : Petrus euh ist der richtige Name von Big Bad Boy) Genau. Big Bad Boy heißt eigentlich Petrus. (.) Aber warum? (.) Warum sagt er allen (.) ich heiße Big Bad Boy? Das ist ein, wissen Sie wie man das nennt? Das ist ein Spitzname. (..) (E écrit Spitznamen au TN) Ein Spitzname ist wenn jemand (.) Petrus heißt aber alle sagen nur Big Bad Boy. (.) Big Bad Boy ist der Spitzname. Warum hat er diesen Spitzname? (..) Wer hat eine Idee? Warum sagt er nicht einfach ich heiße Petrus?	SO, M2, A1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Warum sagt er (.) ich heiße Big Bad Boy? (.) M2 was denken Sie? (M2 répond : Euh das ist euh die Name von seiner Big Bad Bears und das ist voilà) Genau. Big Bad Bears hat ihm die Idee gegeben. Big Bad Bears Big Bad Boy. Daher kommt diese, diese Idee. (.) Ok. Was noch, ein kleines Fähnchen mit einem schönen Bären. Fredy ist 4 Jahre alt. Eine Ohrfeige. Ein Vorurteil. Was können Sie dazu sagen? (…) Welche Geschichte kennen Sie von Fredi (.) als er 4 Jahre alt ist. Was ist da passiert? (.) Was hat er da gemacht? (A1 lève la main) Ja A1 (A1 dit : Euh er seht ein kleines Menschen mit einem schönen Bären) Ja. (A1 Tourist: And und euh (.) er euh (..) euh sein Vater hat ihn ge) Genau. Perfekt. Sein Vater hat ihn geohrfeigt. Können Sie eine Geste machen was das ist? Jemanden ohrfeigen? (.) Vous avez vous pouvez faire un geste? (A1 rit puis fait semblant de gifler son voisin) Genau (E se gifle) Das ist eine Ohrfeige. Sein Vater hat ihn geohrfeigt. (.) Und Sie haben eine Idee warum? Warum hat ihn sein Vater geohrfeigt? (Un A que E regardait répond : Euh weil er euh weil er nicht ein Bär habe. C'est ça? Euh weil er will nicht ein Bär haben weil sein Vater mag nicht euh die Hockeyteam euh von Bern) Sind Sie alle einverstanden? Es ist so. Der Vater von Fredi mag das Hockeyteam von Bern nicht. (.) Ist ein bisschen zu präzis. Ich glaube sein Vater mag ganz generell (..) (Certains A répondent : Bern) die Berner nicht. Und die Fahne hier das ist die Fahne von Bern. Mit dem Bären drauf. Und euh sein Vater reagiert als er das möchte und er gibt ihm eine Ohrfeige. (.) Und wie ist die Reaktion von Fredi? Wie reagiert er? (..) Sagt er oh Papa du hast mir gehabt aua aua. Oder wie reagiert er? Was passiert in diesem Moment (.) im Kopf von Fredi. Also 4 Jahre alt ist er. (..) (Me lève la main) Ja M2? (A dit : Er sagt nicht aber er weiß euh er weiß dass er euh er weiß dass er euh er nie <.>) Er weiß? (M2 reprend : Je sais pas comment formuler la phrase) Essayez (M2 reprend : Er weiß dass (rire) er nie jamais? Je sais pas) Nie (M2: er nie euh (..) möge er nie je sais pas comment on dit après) Non vous êtes sur la bonne voie. Er weiß dass er nie (.) quel mot vous manque? (M2 dit : Qu'il ne qu'il ne devra jamais aimer les Bernois. Enfin qu'il ne devra jamais supporter les Bernois) Oui ou qu'il a jamais le droit d'aimer les Bernois c'est ça ? Avoir le droit (.) comment vous dites ça ? C'est un petit verbe de modalité (M2 dit : dürf?) Ja genau. Er weiß dass er (M2 reprend : Er euh nicht die Berner mögen) Genau das ist das. Das heißt (.) Das ist ein Vorurteil von seinem Vater. (.) Und er nimmt das Vorurteil von seinem Vater. Er adaptiert das Vorurteil. (.) Und (.) das ist eine das ist ein Erlebnis in dem von, von Fredi das er stark ist. (.)	
00:14:58.1	00:19:14.2	**(Explication du thème du jour « Vorurteile » + explication de l'activité 2 : lecture d'un article de journal)** Und das ist genau das Thema heute (.) es geht um Vorteile. (.) Und die Frage ist (.) woher kommen Vorurteile? Warum haben wir Vorurteile? (.) Und dazu habe ich Ihnen einen Text kopiert. (.) Drehen Sie mal das Papier rum. (..) Es geht um Psychologie. Es geht um der Fluch der Vorurteile. (titre de l'article de journal de die Zeit que les A devront lire) Kennen Sie das Wort Fluch? (Une A répond : Nein) Fluch das ist (.) wenn man sagt der Fluch der Vorurteile das heißt (.) das Negative der Vorurteile. La malédiction (.) des préjugés. (..) Das heißt Sie gibt es (.) aber wir wollen sie nicht aber wir haben sie. (..) Was wir machen werden ist (.) wir werden den Text lesen aber Sie sehen der Text ist relative lang und der Text ist auch nicht so leicht zu verstehen. (.) Und wir machen's einfach so (.) Sie lesen nur 30 % von dem Text. (.) Und um zu wissen welcher 30 % Sie lesen (.) zählen Sie einfach bis drei. (.) A3 (E désignent du doigt les A qui comptent de 1 à 3 à tour de rôle. Une A se trompe ce qui déclenche un rire général) Genau, gut. Ok. Dann schauen Sie mal hier. (..) (E montre sa feuille qu'il a dans les mains, la même que les A ont sous les yeux) In Ihrem in Ihrem Text (.) hinten sehen Sie schon das ist markiert 1a 1b (.) Wenn Sie die Zahl 1 sind (..) I2 ça va aller (elle rit) ouais (..) faut respirer (.) Wenn Sie die Zahl eins haben (.) dann finden Sie die Antwort auf Ihre Frage im Teil 1a 1b (.) dann haben Sie 2 und 3.	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Und Ihre Fragen finden Sie hier (E montre au recto les questions) (..) in der Tabelle. (.) Wir lesen jetzt mal die Fragen. (.) Und danach können Sie wenn Sie 1 sind die Antwort finden auf die Frage 1 wenn Sie 2 sind die Antwort auf die Frage 2 (.) und so weiter. (..) Also nur 1 (E lit les questions), 1a. Welche Personen haben Vorteile welche nicht? (.) So Sie können im Text suchen (.) wer hat Vorurteile welche Personen haben Vorurteile welche Personen haben keine Vorurteile. 1b. Ab wann haben Menschen Vorurteile? Was bedeutet das ab wann? (..) (Un A répond : A partir de quand?) A partir de quand. Genau. Es geht um das Alter. Es geht nicht um die Uhrzeit. Sondern (.) in welchem Alter bekommen Menschen Vorurteile? (.) Sind das nur (.) sind das schon die Kinder oder sind das erst Erwachsene? (.) Das ist die Frage. (.) Dann die Frage 2. Was ist die positive (.) bzw wissen Sie noch was das heißt? (..) Qui se rappelle? bzw. (.) beziehungsweise. Beziehungsweise. (Une A demande : Ça veut dire quoi ?) Weiß jemand von Ihnen beziehungsweise? (.) Respectivement. (..) Was ist die Positive beziehungsweise die negative Seite von Vorurteilen? (.) Was steht im Text und was denken Sie? Das heißt Sie bekommen Informationen im Text (.) aber Sie können noch selbst mal überlegen (.) was ist positiv (.) einerseits an Vorurteil (.) und was ist andererseits negativ? (.) Und wenn Sie die Nummer 3 sind (.) dann haben Sie die Frage was kann man gegen Vorurteile tun? Das heißt welche Maßnahmen, welche Aktivitäten kann man machen (.) damit man keine Vorurteile mehr hat. (..) Ist alles klar? (..) Qui a pas compris ? (Un A lève la main) Qui peut expliquer ? Qui peut réexpliquer ? Vous pouvez expliquer en français. Qu'est-ce qu'il faut faire ? (..) (Une A dit : Répondre aux question par rapport au texte) Exact ouais. (..) Vous avez les questions. Si la question n'est pas claire vous me dites. Ok j'vous laisse 5 minutes pour la lecture (.) et pour noter la réponse.	
00:19:14.3	00:24:46.1	**(Lecture du texte et réponse à la question posée)** (A3 demande : on fait seul ou on se met par groupe?) Non vous restez (.) Sie sind Nummer 2? (.) Das heißt konzentrieren Sie sich auf diesen Teil. (E va vers l'A qui n'avait pas compris la consigne) Sie sind Nummer 3? (A répond : Ja) Ok Sie haben verstanden ja? (A dit : Ich habe j'ai déjà lu) Das ist sehr gut. (E va vers une autre A qui lui dit : Juste pour être sûre de bien avoir compris la question c'est quel personnage ou des préjugés sur quelqu'un ou sur une personne sans (.) se font préjuger ?) Non. Welche Personen haben Vorurteile. (.) Wenn Sie denken die Deutschlehrer sind langsam und dann haben Sie Vorurteile. (..) (E se dirige vers une autre A) Alles klar? (A répond : Nein) Welche Nummer sind Sie? (A répond : zwei) Sie sind Nummer 2 das heißt Sie haben (.) diesen Teil hier für die Lektüre. (.) Und Sie haben diese Frage hier. (A dit : Non c'est pas ça la enfin c'est les mots) Ah (A dit : Je comprends déjà pas la première phrase. (..) Ça veut dire quoi Ge. Gehirn?) Gehirn ist das was Sie im Kopf haben. (A dit : la tête) Qu'est-ce que vous avez dans la tête? (A dit : Le cerveau) (E se dirige vers une autre A) Ist es klar für Sie? (A dit : Euh ça veut dire quoi Herd ?) Herd? C'est la cuisinière. (..) Frauen gehören an den Herd das heißt Frauen müssen an die Küche sein und kochen. (E se dirige vers un autre A) Euh M1? (.) Können Sie bitte (.) hier an diesen Tisch gehen? Und hier arbeiten? (..) (M2 prend ses affaires et se dirige à la table indiquée par E) (E devant se positionne devant la classe et lui dit) Sie müssen nicht alles verstehen. Sie müssen nur (.) versuchen eine Antwort zu finden auf die Frage. (..) Es gibt schwierige Wörter (.) aber wenn Sie nicht alle verstehen (Un A lève la main et E se dirige vers lui) ist nicht schlimm. (A dit : En fait le truc en fait je comprends juste pas le lien entre les clichés et l'histoire de Big Bad Boy et de Fredi) Vous allez voir (A dit : D'accord. Enfin je sais ce que c'est quel est la enfin pourquoi est-ce que les Bernois et les Fribourgeois ils se détestent. Enfin puisqu'au hockey ben l'année passée j'avais vu) Oui on veut savoir en général pourquoi il y a les préjugés (A dit : Ah d'accord. On n'avait pas déjà fait en cours sur ça ?) Oui. (A3 dit : Donc là on revoit un peu) (Un A appelle E : Monsieur les Vorurteil c'est quand on a des clichés sur nous ou c'est quand on a des clichés sur les autres ?)	SO, A3, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Wenn Sie ein Vorurteil haben ist es zum Beispiel wenn Sie sagen alle (.) Deutschen trinken immer viel Bier. (A dit : Ok) Dann haben Sie ein Vorurteil. (E se dirige vers une autre A qui lui demande : Loswerden ça veut dire résoudre ?) Sie (.) weggehen. Etwas loswerden ist wenn Sie es nicht mehr haben. (A dit : Ah où on jette) M-hm. (Une autre A l'appelle : Monsieur) Ja? (A demande : Euh was bedeutet kluge) Klug ist intelligent. (A dit : Ah merci) (Une autre A lui pose une question de vocabulaire : Et Bevölkerung?) Das sind alle Menschen (.) die in einem Volk leben. Zum Beispiel alle Schweizer (.) das ist die Schweizer Bevölkerung. (A dit : Ah ouais) (..) Das Volk c'est le peuple. (..) Et ça c'est la (..) po (.) pu (.) la (A dit : tion) Exact. (Une A autre lui demande : Gehinrs?) Gehirn? Ist das was Sie in Ihrem Kopf haben (E montre pointe son front) das was arbeitet. Ihr Computer im Kopf. Das ist Ihr Gehirn. (A dit : Le cerveau ?) M-hm. (E se dirige devant la classe) Haben Sie die Antwort notiert? (..) Sie haben noch eine Minute Zeit. Notieren Sie die Antworten. (E se dirige vers un A) Was haben Sie notiert? (E lit) (..) Niemand hat Vorurteile? (A dit : Ja) Das haben Sie im Text gefunden? (A dit : Ja) Wo? (A dit : Euh (.) hier jeder hat Vorurteile. Ça veut dire que personne en a. Si tout le monde en a personne en a) (..) Ah? (A dit : Dans le sens que) Jeder hat ein Auto (.) C'est qui qui a une voiture comme vous avez la phrase jeder hat ein Auto? (A dit : Tout le monde a une voiture) Ouais (.) donc ? (.) Niemand hat kein Vorurteil? (A dit : Ouais personne n'a pas) Oui oui j'ai compris mais (.) es ist leichter wenn Sie (.) für Ihre Kollegen es ist leichter wenn Sie sagen (.) alle haben Vorurteile. (E se dirige vers l'A de derrière qui lui demande : Euh was bedeutet desto?) Euh Sie sehen es regnet. Je mehr es regnet desto mehr Wasser haben Sie hier. (A dit : Ok (.) c'est pourquoi) Non plus plus. (A dit : Ok) (E se dirige devant la classe9 Ok sagen wir mal Stop.	
00:24:46.2	00:29:20.1	**(Répartition des A dans les groupes pour comparer les réponses)** Wenn Sie die Nummer 1 sind (.) Wer von Ihnen ist Nummer 1? (.) Heben Sie mal die Hand. Wer von Ihnen ist Nummer 1? (Les A qui ont le numéro 1 lèvent la main) Ok alle Einsen (.) kommen mal hier her. (E montre où les A doivent aller) (.) Sie können zeigen was Sie gefunden haben. Und diskutieren Sie Ihre Antworten mit Ihren Kollegen. (.) Wenn Sie eins sind (.) kommen Sie hier an diesen Tisch. (.) Wer von Ihnen ist 2? (..) (Les A qui ont le numéro 2 lèvent la main) Alle Zweien gehen zu M2. Vergleichen Sie Ihre Antworten. Schauen Sie was Ihre Kollegen haben. (.) Wer von Ihnen ist 3? (Les A qui ont le numéro 3 lèvent la main) Alle Dreien kommen zu M3. (Les A se déplacent et vont s'assoir à leur place attribuée selon leur numéro) (…) Sie haben jetzt 4 Minuten Zeit. (.) Schauen Sie mal was Ihre Kollegen geschrieben haben. Und versuchen Sie (.) einen Accord zu finden. (E se dirige vers un groupe et une A lui demande : On est vraiment (.) où y a chaque mot (.) dans chaque phrase j'arrive pas à comprendre une phrase en fait) C'est pas le but de tout comprendre. (A dit : Oui mais on comprend rien. Euh c'est un mot) Vous avez trouvé une réponse ? (A dit : Ben non) Personne ? (A dit : Ben en fait je comprends rien du texte du coup) (Un autre A du groupe dit : Moi j'ai compris la question par contre j'ai pas compris le texte) (L'autre A d'avant dit : Ouais c'est ça) Alors (.) expliquez aux autres ce que vous avez compris. (.) Même si c'est très peu. (.) Vous êtes le groupe trois hein? (A dit : Deux) Deux. (.) Ok les effets positifs ou négatifs (.) les côtés positifs négatifs des préjugés. (.) Was ist positiv was ist negativ? (Une A dit à ses camarades : J'pense que j'ai compris que genre euh le cerveau il généralisait les (.) préjugés ou je sais pas quoi) Ja. Warum? (A dit : Ah ?) Was ist der Effekt? (.) Das ist eine Generalisierung Sie haben Recht. Was ist der Effekt von einer Generalisierung? (A demande : En fait j'ai juste une question was bedeutet Gehirn?) Gehirn ist das was Sie (.) Ihr Computer im Kopf (.) Das ist der Gehirn. (Une A du groupe dit : Ah le cerveau) (E se dirige vers le groupe numéro 3) Sie sind Nummer 3? (Une A du groupe dit : Ja) Haben Sie mal gesehen was Ihre Kollegen haben? Haben Sie die Antwort gefunden? (A dit : Ja) Was kann man machen? Ok (E va vers le groupe numéro 1) Haben	SO, As

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Sie Antworten gefunden für eins? (Un A du groupe dit : J'ai juste commencé à lire moi j'ai pas eu le temps) Diskutieren Sie zusammen hein? Maintenant c'est plus le temps pour lire. (.) Regardez le réponses. (.) Vous pouvez discuter en français hein? Si vous voulez. (E retourne ver son bureau chercher des cartes puis se dirige vers le groupe 3) Nehmen Sie eine Karte. (…) (Chaque A du groupe en tire une) Bitte schön. (E se dirige vers le groupe numéro 1) Nehmen Sie eine Karte. (…) (Chaque A du groupe en tire une puis E se dirige vers le groupe numéro 2 leur tend les cartes et chaque A du groupe en prend une. E retourne à son bureau puis vers le groupe numéro 1) Haben Sie die Antwort gefunden? (Les A du groupe disent : Ja) (E se dirige vers le groupe numéro 2) Sie haben auch die Antwort gefunden hein? (A: Ja) Ok gut. (E se dirige vers le groupe numéro 3) Oui ? Mit welchem Effekt? (Les A du groupe rient) Ist der Effekt positiv oder negativ? (Les A répondent : negativ) Immer negativ? (Un A du groupe dit : Non parce que si on voit une ruelle sombre et ben il faut pas y aller parce que ça peut être dangereux) (E claque dans les doigts) C'est ça. (Les A du groupe rigole et une A dit : Incroyable) Exakt. (E retourne devant la classe) Ok Stop. (E claque dans les mains)	
00:29:20.2	00:34:36.1	**(Mise en commun des réponses du texte)** Sie haben alle eine Karte bekommen. (.) Und der der Sinn (.) warum Sie eine Karte bekommen haben ist (.) Sie gehen jetzt mit einer Person aus dieser Gruppe (.) eine Person aus dieser Gruppe (.) eine Person aus dieser Gruppe zusammen. Dann haben Sie den ganzen Text (.) das heißt (.) Sie haben die Antwort auf die Frage zwei. Sie haben Antwort auf die Frage (.) drei. Sie eins. (les A se déplacent et se dirigent vers leur groupe respectif. E va vers un groupe) Ok. Sie haben jetzt ein Vertreter von Gruppe eins zwei drei. Sie können jetzt mal (.) alle Antworten in Ihrer Tabelle ergänzen. (..) Sie erklären was Sie gelesen haben und Sie geben die Antwort. (E parle à toute la classe) Haben Sie verstanden was Sie machen? (..) Sie haben jetzt eine Person die (.) shh in jeder Gruppe gibt es eine Person die hat (.) Teil eins gelesen (.) einer Teil zwei und einer Teil drei gelesen. (..) (E s'adresse à un groupe où il y a que deux A) Welchen Teil haben Sie gelesen? (Un A répond : Eins) Eins und? (Une autre répond : Zwei) Eins und zwei. Ok. Dann gehen Sie hier mit der Gruppe Zusammen. Denn Sie haben nicht den Teil drei. (.) (E s'adresse au groupe à qui il a attribué les deux A précédents) Wer von Ihnen hat drei gemacht? (Une A dit : Moi) Ok. Die Idee ist (.) die Person die Teil eins gelesen hat (.) präsentiert jetzt (.) den Inhalt von Teil eins. (.) ganz kurz mit der Antwort (.) auf die Frage. Wenn Sie Teil zwei gelesen haben (.) dann präsentieren Sie den Inhalt von Teil zwei. Mit der Antwort. Und Teil drei (.) das Gleiche. (..) Das Ziel ist (.) in drei vier Minuten kennen Sie den ganzen Text. Und haben alle drei Antworten. Es ist klar? Ok. (..) Dann können Sie, können Sie jetzt mal wenn Sie Teil eins gelesen haben können Sie erklären was das ist. Im Teil eins. (E retourne devant, baisse le TN et tape quelque chose sur l'ordinateur. Le beamer s'allume. À 33 minutes et 9 secondes, E se dirige vers un groupe) Sie können für die Frage drei (.) können Sie auch in dieser Gruppe zusammen gehen. Denn Sie haben nur eins und zwei. (E se dirige vers un autre groupe) Alles klar? (Une A répond : Ja) (E se dirige vers un autre groupe) Das geht? (Une A répond : Ja) (..) Keine Frage? (A dit : Euh ja was bedeutet euh entsprechen? (.) là ?) Euh Wenn Sie sehen ah das Vorurteil und die Realität ist identisch. Wenn Sie sagen das Vorurteil (.) entspricht der Realität. (.) Aber wenn das Vorurteil und die Realität (.) nicht gleich sind. Zum Beispiel das Vorurteil ist (.) alle Deutsche trinken viel Bier. (.) Und die Realität ist nein. Nicht alle Deutsche trinken viel Bier. (.) Und entspricht (.) das Vorurteil nicht der Realität. (.) das korrespondiert nicht. (.) correspondre. (A dit : Ah) (E va vers un autre groupe) Und das geht? Haben Sie alles ausgefüllt? (A dit : Ja) Ok. (E retourne devant) Gut sagen wir mal (.) Stop. Bis dahin.	SO, As

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:34:36.1	00:39:44.0	**(Mise en commun des réponses du texte)** Wir können jetzt versuchen das euh die Tabelle mal zu ergänzen. (.) Mit den Informationen die Sie haben. (.) Und Sie können Ihre Tabelle auch ergänzen. Dann haben Sie die kompletten Informationen. (..) Vielleicht nehmen wir mal mit die Gruppe in der Mitte Nummer eins. (.) Was haben Sie da notiert? Eins a welche Person haben Vorurteile welche nicht? (Une A répond : Euh wir haben gesagt (.) (rire parce qu'on portable a sonné) Ach I1 hat immer das Telefon. (A poursuit : Dass jeder Vorurteile haben hat) Genau. (.) Das heißt (.) alle (..) (E écrit la réponse sur l'ordinateur qui est projeté sur le tableau blanc) alle Menschen haben Vorurteile. (.) Und Sie können gar nichts machen wenn Sie ein Mensch sind dann haben Sie irgendwann Vorurteile. Alle Menschen haben Vorurteile. (.) Ok und ab wann hat man Vorurteile? (.) (La même A répond : Ab euh noch wenn die Kinder sie <.> zu verstehen können.) Das heißt wie alt ist man dann ungefähr? (A répond : (.) schön 4 Jahre alt) M-hm also schon wenn man sehr (.) sehr klein ist. (E écrit la réponse sur l'ordinateur) (…) Also man hat schon Vorurteile. Auch Kinder haben Vorurteile hein. (..) Nummer zwei was ist die positive beziehungsweise die negative Seite von Vorurteilen? (.) Was steht im Text? (.) Und was denken Sie? (.) Euh die Gruppe von A1. Was ist die positive Seite von Vorurteilen? (A1 répond : (..) J'sais pas comment on dit dangereux) Gefährlich. (A3 reprend : Euh wenn euh it das gefährlich (.)) Dann? (A3 poursuit : Euh (..)) Ist das dann gut oder schlecht Vorurteile zu haben? (A3: Euh das ist gut) M-hm es ist ein Schutz. Wie eine Protektion. Es ist ein Schutz. (E écrit la réponse sur l'ordinateur) (..) Sie haben ein Beispiel? (..) (A3 répond : Eine <…>) Das heißt Sie gehen in eine Stadt und Sie sehen einen dunklen Gestalt. Und sofort (E claque dans ses doigts) denken Sie (.) Achtung. (.) Alarm (.) ich muss vorsichtig sein. (.) Das ist ein Vorurteil. (.) Nur weil es dunkel ist und jemand läuft in eine Stadt muss es nicht gefährlich sein. Aber man ist (.) ein bisschen vorsichtig. Das ist ein Vorteil vor Vorurteil. (.) Was denken Sie? Was ist ein Nachteil von Vorurteilen? (..) Ich glaube im Text steht dazu nichts aber was ist ein Nachteil von Vorurteilen? (…) Zum Beispiel wenn Sie ein Mann sehen mit einem Bart (..) und einem Kaftan (..) auf der Straße mit einem Koffer (..) Was können Sie dann denken? Was denken dann viele Menschen? Dieser Mann ist ein? (.) (Un A répond : SDF) (rire) (..) Vielleicht ja. (.) Und ist das positiv oder negativ? (A dit : negativ) Das ist negativ. Das heißt Sie denken etwas über andere Personen (.) was eventuell nicht korrekt ist. (.) Das ist ein negativer Aspekt. (..) Ok Nummer drei. (.) Was kann man gegen Vorurteile tun? (..) Ja nehmen wir die Gruppe von L1 was haben Sie gefunden? Was sagt der Text? Was kann man gegen Vorurteile tun? (Un A du groupe dit : Also Menschen muss das Wort <.> als Suche zu erkennen und euh denken dass das ist nicht die Realität) Genau das ist es. Wenn Sie jetzt ganz konkret (.) uns ein Rat geben können was können Sie dann sagen? Was muss ich machen gegen Vorurteile? (Le même A répond : (..) Ich habe nicht verstanden) Was können Sie mir sagen? Ich habe viele viele Vorurteile. (.) Und ich möchte dass Sie weggehen. Was können Sie mir konkret sagen? Was muss ich jetzt machen? (..) Es ist exakt das was Sie gesagt haben. Aber was bedeutet das? (A reprend : Also euh (..)) Erkennen ça veut dire quoi ? (A dit : Reconnaitre) Ja. Was muss ich machen? Wenn ich sage oh der hat einen Bart er hat einen Koffer er hat einen Kaftan. Das ist ein SDF. (.) Was muss ich jetzt denken? (A dit : (..) Euh das ist euh nicht euh die Realität) Genau. Ich muss jetzt ah Stop (.) das ist ein Vorurteil. (E écrit la réponse sur l'ordinateur) (..) Das heißt ich muss erkennen (.) dass ich Vorurteile habe. (..) Und wenn ich das weiß dann kann ich dagegen arbeiten. (.) Ça va ? (rire)	SO, As, A3
00:39:44.1	00:40:10.6	**(Phase de bilan faite par E)** Ok. (..) Gut also was haben Sie gelernt heute? (.) Was haben Sie gelernt? (Rire de I2) Alle Menschen haben Vorurteile. I2 was ist los? (I2 dit : non c'est <..>) Also Sie haben gelernt alle Menschen haben Vorurteile. (.) Auch schon kleine Kinder haben Vorurteile. Und um etwas gegen Vorurteile zu machen (.) muss man (.) wissen dass man Vorurteile hat. (..)	SO

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:40:10.7	00:43:52.5	**(E donne les devoirs)** Und jetzt möchte ich Ihnen gern die Hausaufgaben vorstellen. Das finden Sie (..) (E prend une feuille sur son bureau) hier auf der Rückseite über dem Artikel. (.) Ich lese Ihnen das kurz vor. Wenn Sie eine Frage haben sagen Sie Bescheid. (.) Hausaufgabe. (.) Das Thema. (..) Im Prinzip (.) ist das was Sie machen sollen das Gleiche was Fredi gemacht hat. Das werden Sie gleich sehen. Also das Thema. (.) Berichten Sie von einem persönlichen Erlebnis (.) das bei Ihnen Vorurteile provoziert hat. (.) Also denken Sie an eine Situation wo Sie Vorurteile hatten. (.) Schildern Sie das Erlebnis. Das heißt beschreiben Sie das Erlebnis. Sagen Sie welche Vorurteile Sie empfunden haben. (..) Und sagen Sie auch (.) haben sich diese Vorurteile bestätigt? Oder nicht? (.) Das heißt gab es eine Konfirmation für Vorurteile? Oder nicht? (.) Und was denkenSie haute über Ihre Reaktion? (.) Sprechen Sie zwischen 2 bis 4 Minuten. Also minimum ungefähr 2 Minuten. Maximal 4 Minuten. (.) Sie können sich aufnehmen mit Ihrem Telefon oder mit einem Computer. (.) Und dann schicken Sir mir bitte Ihre Audiodatei. Also schicken Sie Ihrem Lehrer bis spätestens am 16. fünften das ist nächste Woche am Dienstag (.) um 17 Uhr eine Audiodatei Ihres Vortages. Dann haben Sie meine Emailadresse. (..) (Un A demande : C'est pour quand ça?) Für Dienstag. (.) Dienstag Nachmittag. (.) Ja. Ok was müssen Sie machen? Sie müssen das Gleiche machen wie Fredi. (.) Fredi war mit Big Bad Boy (.) und Fredi erklärt Big Bad Boy warum er die Berner nicht mag. (.) Und er schildert ein Erlebnis. Er sagt ah ich war mit meinem Vater in Bern (.) Un ich habe ein Fähnchen gesehen mit einem schönen Bären drauf. (.) Ich wollte das Fähnchen haben (.) und da gibt mir (E fait le geste de se gifler) mein Vater eine Ohrfeige. (.) Das ist das Erlebnis. (.) Das Vorurteil ist (.) Ich mag keine Berner. (.) Und warum? Weil mein Vater keine Berner mag. (.) Und jetzt muss er (.) müssen Sie noch sagen (.) bestätigt sich das Vorurteil oder nicht? Und bei Fredi (.) Fredi lernt Big Bad Boy kennen. Und Big Bad Boy (.) ist ihm sympathisch. Aber Big Bad Boy ist ein? (Une A dit : Berner) Ist ein Berner. (.) Das heißt das Vorurteil von Fredi hat sich nicht bestätigt. (.) Es gibt keine confirmation. (Sonnerie. Les A commencent à ranger leurs affaires) Und heute denkt er (.) vielleicht das ist schlechter. (Un A demande : Gibt es eine Note?) Ja (.) (Les A se lèvent) das ist eine Note wie ein Vokabeltest. (On entend dire des A : Ah c'est pour note ?) Das zählt wie ein Vokabeltest. (.) Wenn Sie noch Karten haben können Sie mir die Karten zurückgeben. (…) (On entend certains A se plaindre que c'est un test. Un A va rendre sa carte à E) Danke schön. (E va récupérer les cartes restantes sur les tables. Une A interpelle E : C'est un test (.) pour mardi ?) Ja. Das ist wie ein Vokabeltest. (..) C'est bon vous avez rendu le cartes ? (A range ses affaires et les A commencent à sortir) Wiedersehen. (.) Auf Wiedersehen.	SO

E Grille de questions : tâche de visionnement

Tâche de visionnement pour les trois séances filmées

1) Notez votre ressenti après le visionnement de votre séance d'enseignement

2) Repérez les moments (ou un moment représentatif) de votre enseignement correspondant à la perspective actionnelle :
   a. Notez l'instant précis (minute et seconde d'apparition sur la vidéo)
   b. Appuyez-vous sur les 8 composantes didactiques et méthodologiques (document ci-joint) pour expliquer en quoi ces moments correspondent à la perspective actionnelle
   c. Quels sont les points forts et d'efforts de ces moments d'un point de vue de la perspective actionnelle ?
   d. Quelle·s proposition·s d'amélioration faites-vous pour les moments d'effort ?

3) Repérez les moments (ou un moment représentatif) de votre enseignement qui ne correspondent pas à la perspective actionnelle
   a. Notez l'instant précis (minute et seconde d'apparition sur la vidéo)
   b. Expliquez en quoi ces moments ne correspondent pas à un enseignement dans une perspective actionnelle
   c. Quels sont les points forts et d'efforts de ces moments ?
   d. Quelle·s proposition·s d'amélioration faites-vous pour les moments d'efforts ?

4) A quel·s aspect·s didactique·s et méthodologique·s allez-vous être attentive/attentif lors de votre prochain enseignement sur le texte littéraire ?

5) Notez vos questions si vous en avez

F Guide d'entretien

Entretien______: Nom :____________ Date : ____________

I. Questions générales (posture chercheur) selon la leçon observée

1. Peux-tu expliquer ton projet pour situer la séance que j'ai observée ?
2. Qu'as-tu amélioré par rapport à la dernière observation ?
3. . …

II. Questions identiques à chaque entretien (posture chercheur)

4. **Séance observée : Quel a été ton ressenti après ton observation ?**
5. **Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?**
6. **Quels éléments sont des points forts, d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle ?**
7. **Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments que tu as observés ?**
8. **Quels éléments ne correspondent pas à une perspective actionnelle et plutôt à un enseignement traditionnel ?**
9. **Quels éléments sont des points forts, d'efforts du points de vue de la perspective traditionnelle ?**
10. **Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments que tu as observés ?**
11. **A quels aspects didactiques et méthodologiques dois-tu encore travailler pour améliorer ton enseignement des textes littéraires ?**

III. Questions/remarques/discussions spécifiques de la leçon observée du chercheur et des enseignants-étudiants (EE) (posture formateur-enseignant)

12. Questions, remarques, observations par rapport aux 8 composantes didactiques-méthodologiques.
13. Questions des EE concernant certains aspects didactiques-méthodologiques pas forcément en lien avec l'objet littéraire.

G Transcription des entretiens

G.1 Gesa

G.1.1 Premier entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:05:09	00:07:28	**1EnGe29.3.17 (HEP bureau C25-302, durée : 46 minutes)** (Question 3 : Quelle est l'importance de l'enseignement du texte littéraire pour toi ?) Pour moi, c'est très important. C'est lié à ma propre expérience, que j'ai découvert les langues à travers les textes littéraires et je trouve que ça ouvre beaucoup de portes et les textes littéraires permettent de franchir ce pas du langage quotidien, donc du niveau A2-B1 à un niveau supérieur. Sinon, si on le fait pas à travers le texte littéraire, je trouve que ça devient assez académique, parce qu'on doit aller très loin dans la grammaire puis soit on choisit une approche interdisciplinaire, mais sinon je ne vois pas beaucoup de moyens pour élever le niveau. C'est une manière intéressante et exigeante. (J'ai vu dans ton questionnaire que tu aimerais travailler le texte littéraire plusieurs fois par semaine. C'est bien ça ?) Oui (Dans la mesure du possible, tu aimerais consacrer plus de temps pour les textes littéraires ?) J'abandonnerais le voc si je pouvais, d'apprendre par cœur de manière isolée le voc, pour moi, c'est absolument inutile. J'ai fait l'expérience à Berlin que c'est absolument possible de ne jamais travailler avec des listes de voc ni des listes de verbes. Et on arrive à étudier le même vocabulaire. Je pense qu'on progresse mieux, parce que les élèves sont plus impliqués, ils utilisent les mots qu'ils ont appris. Après on peut toujours tirer du texte du vocabulaire. Dans les textes littéraires, tous les sujets sont présents. Donc il faut juste donner le sujet et réviser le voc, parce qu'ils ont déjà un voc de base normalement.	CHEQ3, GER3
00:07:28	00:09:51	(Question 4 : Par rapport au choix du texte que vous faites dans la classe (choix du PF : il s'agit de « Der Richter und sein Henker de Dürrenmatt), comment te positionnes-tu ?) Ce que je trouve de positif, c'est le fait que c'est un roman policier. De ce point de vue-là, je trouve que le choix est réussi. Au niveau linguistique, je trouve qu'il est beaucoup trop difficile. C'est à partir du niveau B2 que je trouve qu'on peut le lire. Si je le lisais, ce serait dans une 2M au moins. (Question 5 : Et puis par rapport à la thématique ?) C'est assez philosophie et je trouve dans le texte, il y a des chapitres entiers qui sont philosophiques, qu'est-ce que le bien et le mal et c'est lié au vocabulaire. S'ils ne comprennent pas le vocabulaire, ils n'ont aucune chance d'accéder à la philosophie ou l'intention. C'est frustrant pas moment, je pense pour les élèves de ne pas comprendre. (Si tu devais choisir un livre, tu le choisirais en fonction de quels critères ?) Moi je choisirais plus un livre avec un personnage principal de leur âge et puis d'une période littéraire plus proche, un environnement plus compréhensible en première comme premier livre, car c'est quand même souvent le premier livre qu'ils lisent en allemand qui n'est pas une version simplifiée. Donc ça faciliterait aussi de prendre un livre des années passées (commentaire : des dernières années, un livre qui ne si situe pas trop loin dans le temps), parce que le langage est plus simple naturellement.	CHEQ4-5, GER4-5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:09:51.2	00:14:41.9	(Question 6 : Par rapport à la séance observée : quelle a été ta marge de liberté, de manœuvre par rapport à la création du cours ?) M-hm (..) En fait, j'avais pensé pouvoir l'organiser plus librement et puis mon prafo m'avais dit, un moment il est venu. Là, voilà, il faut que tu fasses aussi un test à trois points. Moi j'avais plutôt prévu de faire (.) travailler d'une manière justement actionnelle. Donc j'étais coincée de nouveau entre ce que j'avais envie de faire et ce qu'attendait mon prafo. Donc j'ai essayé de trouver (.) un truc entre les deux. (..) De rendre plus actifs les A, tout en restant traditionnelle euh dans le contenu, les questions, euh voilà. Pour quand même répondre à ses attentes. Donc la liberté n'était pas énorme euh mais euh les formes de travail, là j'étais libre, je suis quasiment toujours libre, mais pour euh mais dans le contenu non finalement non parce que déjà on euh y'avait pas mal d'heures qui m'étaient coupées parce qu'il fallait faire autre chose encore. Là c'était le moment pour Fitness Exzess qui n'était pas prévu. Puis y'avait encore d'autres choses euh des moments où il fallait placer et c'était d'abord prévu euh dix heures de cours jusqu'au test et puis du coup finalement c'était j'crois six ou sept. Et donc euh j'étais un peu euh (.) ouais une raison en moins de liberté. (CHE : Et puis justement tu parles de ce test, ce test c'est un test de compréhension de lecture ? GE répond : oui. Ok et pendant cette période, tu parlais justement de ces trois questions, ça veut dire qu'en fait les trois questions seront trois question auxquelles les A devront répondre à la fin de ces séances, de ces dix séances. Puis là, y'en a eu que six ?) C'est sur un chapitre, c'est un test à trois points. Et donc on peut faire plus de questions. Euh normalement, c'est deux blocs avec une question plus facile qui donne un demi-point et puis une question un peu plus compliquée mais sur le même sujet qui donne un point. Donc c'est déjà un peu explication par forcément interprétation, mais explication euh intra-textuelle. Et puis un deuxième bloc sur un deuxième sujet. (CHE : Ok, et puis donc tu devais quand même te baser sur trois questions enfin préparer trois questions parce que la prochaine fois, enfin dans un futur assez proche, les A vont avoir un test, mais vraiment enfin sommatif, un vrai test. Et là, c'est plutôt une évaluation formative euh sur trois questions. Mais ça veut dire qu'à la fin du livre, il y aura un autre test ou pas du tout ?) Je ne sais pas. (CHE : c'que tu sais, c'est que tu devais les préparer) A ce test. (CHE : et puis à ce format, c'est-à-dire d'avoir trois questions, d'explication et puis ensuite euh ils passeront un test. Donc c'était une évaluation formative.) Voilà, euh, ils devront être capable de comprendre, de prouver qu'ils comprennent un chapitre, ce sera sur un chapitre, sur un prochain chapitre euh qu'ils doivent lire et qu'on prépare pas dans un ours mais qu'ils doivent préparer eux-mêmes, seuls. (CHE : Et puis dans cette compréhension, euh ton prafo il euh dit ou dit aux A ou comment ça se passe par rapport à la compréhension parce que tu parles de compréhension. Et puis euh ben tu sais que dans la compréhension il y a plusieurs genres de compréhension. Tu es libre ou comment ça se passe ?) Non, ça doit être proche du texte et y a vrai ou faux. Donc y a pas de place pour des questions personnelles liées à leur vécu. Et c'est ça, c'qui me manque un peu aussi. J'pense aux A aussi, je trouve que ce serait beaucoup plus motivant si on pourrait plus euh aussi impliquer un peu, leur donner plus de liberté créative. (CHE : ok, puis par rapport à ces questions juste ou faux, euh c'est plutôt de l'ordre de la compréhension détaillée ou plutôt globale ou sélective ou ?) C'est détaillé ou sélectif. (CHE : d'accord, ok donc on est vraiment déjà dans de la compréhension un peu plus en profondeur ?) Oui. Alors sur cette page euh on donne la page, wer besucht wen, qui va visiter qui. Qui est contre et pourquoi. (CHE : d'accord, donc y a aussi une justification, pourquoi) Oui.	CHEQ6, GER6

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:14:46.0	00:16:41.6	(Question 7 : Par rapport à la planification, comment s'est déroulé la planification, dans quel ordre, comment est-ce que t'as pu construire ta planification par rapport à ce que tu as proposé ?) D'accord, alors on avait lu le chapitre précédent qui est donc aussi assez philosophique parce qu'ils expliquaient un peu leur, le vécu de Gastmann donc le deuxième personnage principal, l'adversaire du personnage principal. Et puis, euh j'ai vu qui, en fait finalement, malgré les questions euh traitées en cours, ils comprenaient pas véritablement euh de quoi il s'agissait. Donc euh, mon objectif, c'était de les faire comprendre un peu plus les personnages et leurs relations, ce qui les liaient vraiment parce que je trouve que c'est essentiel pour le livre. Euh, c'est la base de tous ces meurtres. Euh, ce rapport entre Gastmann et Bärlach. Et donc je me suis dit, euh j'aimerais faire donc faire comprendre cette philosophie du bien et du mal à travers ce pari. Et puis, les rendre plus actifs. Ça c'était euh mes deux objectifs à moi. Et donc, j'ai cherché euh de simplifier, donc déjà leur donner euh des éléments euh ou reprendre des éléments du livre et de les formuler d'une façon plus simple. Et donc ensuite leur laisser la tâche de réorganiser ces éléments.	CHEQ7, GER7
00:16:41.7	00:18:05.4	(Question 8 : Si on en vient maintenant euh à ton ressenti par rapport à ce que tu as vu, par rapport à ce que tu as visionné) Quel ennui (rire). C'était vraiment le ressenti. Euh j'trouve que c'est beaucoup trop long. Euh, y a trop de moments de flottement. Euh en même temps des consignes pas assez précises euh et euh (.) et finalement j'pense, il manque au début, malgré le fait qu'on avait déjà tout thématisé, j'crois mon erreur c'était de, de ne pas réactiver c'qu'on avait fait la fois précédente. Au niveau du vocabulaire comme au niveau du contenu. Et euh si on avait fait ça et puis j'avais donné des consignes plus claires, ç'aurait été un plus rapide. Euh, bon ouais, donc ça c'était mon ressenti. Euh et moi j'étais beaucoup trop occupée euh par mes pièces, mon organisation. C'était pas assez bien organisé. Ça prenait trop de temps qui laissait trop euh les A euh seuls et puis comme c'était assez difficile pour eux, il aurait mieux fallu s'occuper des groupes à ce moment-là.	CHEQ8, GER8
00:18:05.5	00:20:51.8	(Question 9 : Et puis par rapport aux éléments que tu as repérés ou un élément que tu as repéré dans le film par rapport à la perspective actionnelle. Est-ce que tu as repéré un ou plusieurs éléments ? Ou tu aimerais te focaliser sur un élément ?) Mais en fait, comme c'était tellement lent, c'était un seul élément qui était sur toute la séquence, c'était que eux ils devaient euh faire quelque chose de ces pièces qui eux ils devaient comprendre eux-mêmes avec les éléments qu'on avait discutés la fois précédente. Et donc ça c'est je pense un élément actionnel que les A devaient faire que c'est pas moi comme E qui disait comment le faire. Ça c'est le choix. Puis pour le travail, la forme de travail c'est par pair et en coopération. Donc ça j'pense aussi que c'est actionnel. Euh, moi dans mon rôle d'E, c'était ce côté réflexif que j'essayais de les faire réfléchir. Par contre j'étais pas assez motivateur et facilitateur. Et puis, euh, pour les méthodes, c'était centré sur le processus. Et, c'était une approche actionnelle euh comment on appelle ça encore, la version faible. Alors, avec une tâche scolaire. (CHE : est-ce que tu peux expliquer ça par rapport ta tâche que t'as présentée ?) Euh, ils devaient en fait présenter, faire une petite présentation euh du de leur résultat de travail. Présenter le résultat de travail et euh ça c'était quelque part le produit mais c'était pas un produit avec une, dans un contexte social, donc c'était vraiment un produit scolaire. Une présentation, c'est typiquement scolaire, j'pense. Euh, sur les compétences littéraires, j'ai trouvé euh c'était les éléments cognitifs et esthétiques. Un peu moins langagière, mais avec les par les questions des A sur le vocabulaire, ça devenait aussi euh on traitait aussi le niveau langagière, langagier. Et le choix du texte est basé sur le contenu.	CHEQ9, GER9

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:20:51.8	00:23:02.3	(Question 10 : Quels sont les points forts, les points d'efforts que tu as pu relever dans ce que tu proposes, en fonction de tous ces éléments que tu as relevés). Oui. J'pense, c'est qu'ils travaillent par pair. Euh qu'ils avaient des supports déjà à disposition, qu'ils devaient pas faire tout seul mais qu'il y avait ces supports qui devaient leur permettre de euh oui effectuer cette tâche scolaire. Et moi j'étais là comme conseillère, je faisais le tour en classe, eux il travaillaient, et puis ils étaient actifs, et moi je répondais en cas de besoin aux questions. (CHE : est-ce que tu vois des points d'efforts ?) Oui. Euh, leur donner plus d'autonomie et intégrer des moments de créativité. Donc euh ils avaient, y avait aussi du vrai ou du faux, mais ils avaient aucune marge de manœuvre. Ils pouvaient rien apporter de leur vécu, leur opinion, y avait pas de place pour ça. Et le produit final, c'était pas vraiment un produit final, euh c'était très limité. Là j'pourrais améliorer je pense déjà en, en laissant plus de liberté, euh intégrer des questions euh où ils peuvent euh, par lesquelles ils peuvent s'exprimer eux-mêmes. Même commencer par là. (CHE : ok, c'est ce que tu proposerais comme amélioration ?) Et c'est ce que j'ai prévu de faire pour ma séquence d'enseignement que j'ai prévue pour après les vacances. Alors euh, traiter un texte de mon choix. En fait, ce dossier pour la didactique, là où j'ai le plus de marge de manœuvre. (CHE : ok, donc pour la certification, tu parles de ce dossier-là ? Tu vas te baser sur un document authentique qui est un texte littéraire ?) Voilà. Une nouvelle.	CHEQ10, GER10
00:23:02.4	00:25:14.0	(Question 12 – la question 11 sur les améliorations a été répondu lors de la question 11 – : est-ce que tu as relevé des moments qui ne correspondent pas à une perspective actionnelle ?) Oui, euh, c'était euh en premier lieu euh ce résumé du chapitre suivant. C'était clairement frontal. Et puis aussi, la mise en commun, pour moi c'était trop frontal euh c'était une question de temps. J'aurais bien voulu encore les faire présenter, mais ça on a déjà fait quelque part la dernière fois, euh que les groupes présentaient le résultat de leur travail, mais c'était complètement raté parce que c'est trop difficile. Et donc idéalement, ce serait les A qui présentent. (..) Et là, c'était donc de nouveau frontal. En collaboration, mais clairement frontal. (CHE : ok, d'autres éléments ?) Oui, justement, la réactivation au début il manquait. La clarification du vocabulaire. (..) Il manquait comme j'avais dit des moments centrés sur les A, leur vécu, leur opinion. Et un produit final, peut-être un peu moins scolaire. (CHE : mais tu proposerais quoi comme alternative, comme produit final moins scolaire ?) Oui, quelque chose de plus créatif. Euh, donc un petit texte, une lettre à Gastmann, une lettre à, ça peut être une lettre courte, un email par exemple, juste avec un conseil. Comment il pourrait agir maintenant, après avoir appris tous les éléments de leur histoire. Comment réagir, comment mieux faire pour finalement gagner le pari. (..) Ou jouer une scène, une prochaine rencontre entre les deux, y a pleins de possibilités je pense.	CHEQ612, GER12
00:25:14.1	00:27:11.0	(Question 13 : Quels sont les éléments positifs de ces éléments qui ne sont pas dans une perspective actionnelle ?) Euh, oui, y en euh par exemple, ouais si on les laisse toujours libres, et euh s'exprimer eux-mêmes, des fois ils peuvent pas découvrir des choses, des fois je trouve bien de les faire accéder à notre savoir. On a quand même un, plus d'expérience au niveau de la littérature et donc euh de transférer ce savoir. C'est juste la question comment le faire. J'pense euh, là j'ai encore des choses à améliorer. Mais ce moment-là que moi euh je dis euh j'essaie de euh tout en étant, me trouvant devant la classe et en, en dirigeant la communication, euh des fois c'est quand même bien d'avoir un entretien avec la classe, de réfléchir ensemble de, de les inciter par des questions à aller plus loin, de se mettre en question,	CHEQ13, GER13

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		de mettre en question leur réflexion. Et de sauter un chapitre, c'est peut-être pas si mauvais non plus, parce qu'on gagne du temps pour développer plus un chapitre intéressant.	
00:27:11.1	00:27:52.1	(Question 16 : si on passe à l'avenir en fait, quelles seraient des aspect didactiques et méthodologiques que tu, auxquels tu serais attentive pour une prochaine, euh un prochain cours, un prochain enseignement sur le texte littéraire ?) Mais j'pense les moments d'efforts. Euh, impliquer les A. Leur laisser plus de liberté pour s'exprimer, leur opinion et leur vécu. Leur donner plus d'autonomie, qu'il n'y ait plus ce vrai ou faux. (.) Favoriser la créativité.	CHEQ16, GER16
00:27:52.2	00:28:41.9	(Question 17 : est-ce que tu as des question ?). Oui. Euh, là j'ai vu euh y'avait un, on était comme quelque part dans un, où moi j'étais dans un cul-de-sac, euh je voyais qu'ils arrivaient pas à réarranger ces éléments seuls. Et moi j'ai observé trop souvent, je leur donnais la réponse Et, si c'est trop difficile comment on peut quand même continuer la tâche euh et les soutenir sans préparation ? Donc quand on se rend compte dans une séquence d'enseignement, pendant le cours, comment est-ce que je peux les soutenir, quand ils travaillent en groupe ?	CHEQ617, GER17
00:28:42.0	00:33.52.4	Si t'es dans la situation et que tu peux pas réarranger parce qu'il faut réagir directement, euh tu peux avoir un recours aussi, alors moi je passe par là, j'pense qu'il y a d'autres solutions, je passe par le recours métacognitif. Euh, le retour métacognitif mais en français à ce moment-là, en switchant, en leur posant des questions. Et jamais, enfin où y a peut-être des moments où tu peux leur donner des réponses, mais s'ils te posent une question, tu retournes la question par une autre question. Par exemple, je sais pas, s'ils disent euh mais là je comprends pas, c'est qui euh, c'est qui le protagoniste ? Et puis toi, à la place de dire qui est le protagoniste, par exemple tu dis, mais, enfin c'est un exemple, il est avec qui, ce protagoniste ? Puis eux, ils vont répondre ou alors on imagine qu'ils répondent, s'ils ne répondent pas, tu leur poses une autre question pour qu'ils aient un élément de réponse. Et quand t'as un élément de réponse, tu peux te raccrocher à ça, parce qu'en fait tu entres finalement dans les connaissances de l'A et puis tu fais un lien avec ses connaissances antérieures et puis au travers ce lien, lui ça va réactiver des choses qu'ils connait dans le texte et puis toi tu as un élément de repêchage, c'est-à-dire qu'à partir de ce moment-là, tu lui as posé une question, à laquelle il sait répondre, et puis si tu veux, vous avez une base commune, et puis là t'es de nouveau sur un même pied d'égalité que l'A. T'es plus au-dessus, toi qui est la personne qui sait tout sur le texte, mais l'A est revenu à ta hauteur, il sait, comme toi, que vous êtes les deux sur un pied d'égalité. Et à partir de là, tu peux reposer des questions qui sont en lien avec ce qu'il sait déjà et tu verras que la situation va se débloquer. Alors, des fois la situation se débloque pas, il faut poser puiseras questions, mais en essayant toujours de ne pas donner la réponse mais en posant d'autres questions. Puis quand t'arrives à une réponse, t'as un moment d'accrochage. Et si tu vois que ça marche pas, vu que c'était une activité en groupe, tu poses la question au groupe. Puis t'en as toujours un pour aider l'autre. Puis quand il y en a un, enfin, pas toujours, mais ce que je veux dire par là, c'est que ça aide, hein. C'que je veux dire par là, c'est que quand y'en a un qui a la réponse, l'autre a peut-être pas forcément la réponse, mais celui qui a la réponse, il peut des fois mieux aider que l'E parce qu'il a ses propres mots que nous des fois on n'a pas les mots, on n'a pas le même langage. Tu vois, des fois il y a une différence de langage entre les A et nous. Puis des fois, on explique de façon trop adulte ou trop compliquée ou trop de façon savante. Et puis le fait de toujours reposer des questions et de pas donner la réponse, ça peut être une façon de faire. J'te disais, le méta, le méta c'est-à-dire	GESQ1, CHER1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		qu'à un moment donné tu t'arrêtes, on est dans le métacognitif, on n'est plus dans l'activité en elle-même, mais on est dans comment faire l'activité. Donc quand tu poses des questions sur le déroulement, sur le processus, ça aide aussi des fois à débloquer une situation. Par exemple, lui dire s'il sait pas quel est le protagoniste, c'est de lui poser une question mais euh mais des fois ça peut être un problème de vocabulaire. En français, on a protagoniste ou personnage principal. Lui dire, mais c'est quoi un protagoniste ? Puis là, tu vas voir déjà s'il sait c'que c'est le mot, si c'est un problème de vocabulaire ou pas. Si c'est un problème de vocabulaire, bon ben voilà, tu expliques et puis après il va dire ah mais c'est un personnage principal, puis ça c'est bon. S'il a pas compris, si c'est pas un problème de vocabulaire, mais c'est un problème de il ne sait pas dans le texte, donc un problème de contenu, ben c'est justement de poser des questions méta, dans le sens en disant mais comment on fait pour découvrir un protagoniste dans un livre ? C'est toujours en fait ces éléments de repérage. Quand on travaille avec le texte, et on peut pointer dans le texte des éléments de repérage, ça aide les A. Et si tu veux des fois, pour arriver à notre réponse qu'on voulait, on passe par trois, quatre, cinq, six autres questions. Mais si tu veux, c'est toutes ces questions de processus qui réactivent finalement les connaissances de l'A et qui en fait arrivent à un résultat, c'est-à-dire le résultat de la question, mais il y a tout un processus. Puis c'est ça en fait cet enseignement aussi dans cette perspective actionnelle, par le processus, c'est qu'en fait il y a pas que le résultat qui compte, la bonne réponse, mais comment on y est arrivé. Puis souvent, y en a qui, y a des très bons A qui savent toutes les réponses, mais quand on leur demande d'expliquer, comment est-ce que t'es arrivé à cette réponse ? Ils sont incapables, parce qu'en fait, c'est inné. Puis en fait, si tu veux, tout ce travail de stratégies, de revenir sur le processus, tu le partages, tu fais une mise en commun, après, tu vois qu'en fait tu mets en commun plusieurs choses que les A ont. Ils ont peut-être une stratégie ou deux, mais le fait de mettre toutes ces stratégies en commun, ça permet d'avoir tout un panier, tout un réservoir que les A peuvent partager. Et puis quand justement ces A ont un problème quand tu circules dans les groupes, si tu passes par ce métacognitif, par le processus comment arriver à une question ou à une réponse plutôt, tu vois que ça aide. Alors ça die pas toujours, on est d'accord, mais essaie déjà peut-être cette stratégie, puis tu verras, je pense que ça va ouvrir d'autres portes, de pas donner la réponse, mais de poser d'autres questions. (33'25)	
00:33:52.5	00:46:44.0	Non retranscrit, thématique résumée : GE dit qu'elle pratique déjà cela mais qu'elle n'insiste pas assez, elle abandonne après deux ou trois questions. CHE dit qu'à sa décharge, c'est une question de temps et qu'on n'a pas toujours le temps. Il lui conseille de continuer car avec l'expérience on arrive à anticiper les questions. Il dit que c'est le learning by doing : apprendre à utiliser cette technique de reprendre les questions. À 36'08 : GE parle du cadre de l'école (A en rang) difficile de les faire travailler en groupe. De plus quand ils parlent entre eux, les E enfin mon PF dit que c'est trop bruyant. moi ça me dérange pas, tant qu'ils travaillent sur le sujet. Et il faut les habituer à s'entre-aider, là aussi j'ai de la peine. Qu'est-ce que je peux me permettre, est-ce que je peux pas me permettre, est-ce qu'il va se plaindre, pas se plaindre, est-ce acceptable : il y a deux méthodes en parallèles quelque part. Les A doivent s'habituer à travailler et c'est pas facile car avec elle c'est comme ça, avec lui autrement.	GE

G.1.2 Deuxième entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:17.0	00:00:52.8	**2EnGe3.5.17 (séance observée : 2.5.17) HEP bureau C25-302, durée : 1 heure, 22 minutes)** (Question 1 : Te rappelles-tu les éléments auxquels tu seras attentive pour une prochaine séance d'enseignement du texte littéraire que tu as énoncés lors du premier entretien ?) (Il s'agissait dans les faits : 1) Laisser plus d'autonomie aux A. 2) Laisser plus de créativité aux A. 3) Laisser plus de liberté aux A. 4) Laisser les A s'exprimer eux-mêmes) Oui, euh la créativité, plus de créativité, les A plus autonomes, plus actifs euh moins d'enseignement euh euh frontal, Unterricht, ouais ça c'est j'pense c'est les éléments principaux que j'ai mis en avant. (CHE : exactement, leur laisser plus de liberté)	CHEQ1, GER1
00:00:52.9	00:02:23.8	(Question 2 : Es-tu attentive à cela lorsque tu enseignes le texte littéraire ?) Oui. (CHE : est-ce que tu as un exemple ?) Mais dans ce cours-là, y'avait une tâche créative d'inventer la fin (.) de l'histoire, de la nouvelle. Et je les ai même encouragés de partir dans le fantastique, il y avait un groupe qui a inventé euh une fin où il y avait un alligator, qui a mangé euh le personnage principal pour libérer la chambre d'hôtel. Et oui, on peut discuter si c'est encore dans le cadre, mais j'trouve qu'il y a tellement peu de moments de créativité que (.) euh là dans cette classe, il manque justement un euh un peu l'envie, la motivation que je les ai encouragés au lieu de dire, au lieu de recadrer euh et plus refocaliser sur l'histoire. C'était donc euh une situation un peu particulière dans un autre jeu. Je me suis posée à la fin la question est-ce que c'était vraiment adapté ? J'ai dû admettre à la fin, oui euh là dans ce contexte-là c'était justifié. (.)	CHEQ2, GER2
00:02:23.9	00:08:08.9	(Question 3 : Peux-tu expliquer ton projet pour situer la séance que j'ai observée ?) Alors il s'agit d'un projet d'émigration. On est parti euh d'un brainstorming euh au début euh est-ce que vous avez tous. Non j'ai commencé avec l'affirmation tous (.) vous avez déjà pensé à un moment donné, j'en ai marre euh j'veux partir à l'étranger euh j'veux émigrer pour un certain temps dans un autre pays. Alors euh réfléchissez, ne dites rien, fermez les yeux, pensez à un endroit où vous pouvez euh imaginer de vivre. (.) On est parti comme ça et puis pourquoi euh vous pensez à cet endroit. Qu'est-ce qui vous fait envie d'y vivre. (.) Et puis troisième question, donc je leur ai laissé à chaque fois un peu de temps pour réfléchir, chacun pour soi-même euh pourquoi vous aimeriez partir ? Qu'est-ce qui vous énerve ? euh vous embête ? euh ou vous ennuie ici en Suisse ? Puis on a fait des groupes euh et sur des affiches euh un, une avec les endroits et les raisons pourquoi euh où partir et pourquoi. Et l'autre pour la Suisse, qu'est-ce qui les embête. Et puis ils ont euh fait deux groupes et chaque groupe a eu trois minutes pour noter leurs idées. On a regardé ensemble les affiches et puis chacun s'est noté les points qui l'intéressait le plus. Donc pour son projet d'émigration personnelle là on a ensuite défini le projet personnel. Et c'est à ce moment-là euh qu'on a commencé après à lire. Donc vous avez des raisons maintenant pourquoi on peut partir à l'étranger. Là y a un jeune homme, euh ben on a lu le titre, Vaters Rat euh alors on pensait euh qu'est-ce que ce père il pourrait dans ce contexte qu'on vient de voir, qu'est-ce qu'il pourrait conseiller à son fils ? (.) Puis on a regardé euh c'était déjà donné euh vers 1990 en Russie alors la situation politique. On a fait un peu CLIL (.) regardé la situation politique en Russie, alors euh Glasnost, Perestroika, Gorbatchow, euh y'avait un petit quiz qu'ils ont fait euh pour tester leurs connaissances, c'était un petit concours. Et on a fait une mise en commun euh pour assurer donc les connaissances au sujet du contexte historique.	CHEQ3, GER3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		(CHE : j'ai juste une petite question par rapport à ce quiz, justement je l'ai vu. J'me suis posé la question, c'était celui-là (CHE pointe le quiz sur la feuille) Aufgabe 3) Oui (CHE : qu'est-ce qu'ils devaient faire avec ces éléments ?) Ils devaient cocher euh les éléments qui sont justes par rapport au moment de 1990, autour de 1990. (CHE : après, tu parles de recherche) C'était un devoir à la maison. Donc avec une recherche sur internet. Ils pouvaient chercher. Je me suis rendu compte qu'il y avait aucun savoir euh par rapport à ça donc j'ai ajouté à la consigne donnée ici alors cherchez sur internet quels éléments sont justes pour cette période-là et cochez. Donc le deuxième cours, on a vérifié et puis euh on est parti sur le conseil euh comment donner des conseils pour partir. On a entrainé ça par rapport à leur propre projet, donc conseillez-vous mutuellement de partir avec les raisons que vous avez trouvées, les raisons de départ de la Suisse. Donc conseillez-vous de partir ? Et on avait regardé avant la forme verbale et révisé l'impératif dans ce contexte. (..) Et puis donc le projet final, c'est une affiche euh pour leur projet d'émigration donc ça aura lieu dans un contexte de concours aussi, trouver le plus de co-voyageur et il y aura une petite euh surprise pour les A, l'A qui trouve le plus par son affiche, le plus d'autres A qui ont envie euh grâce à l'affiche de partir avec lui. Donc j'vais anonymiser les affiches, j'vais les distribuer en classe et il y aura une liste d'inscription et ils devront s'inscrire dans cette liste pour un projet.	
00:08:09.0	00:09:14.3	(Question 4 : Séance observée : quel a été ton ressenti après ton observation ?) Donc par rapport à la dernière fois, y a déjà eu amélioration, j'trouve euh c'était beaucoup plus actif euh y avait de la créativité euh euh ça c'était les points positifs. Euh, (.) négatifs, j'trouvais que euh j'avais expliqué le projet trop tard (.) à la fin, trop à la fin euh, il faudrait j'pense donner les critères d'évaluation et euh (.) c'que j'demande comme projet final bien plus tôt, peut-être même tout au début de, lors d'une des deux premières séances pour qu'ils soient bien conscients euh (.) de, du but des objectifs. (.)	CHEQ4, GER4
00:09:14.4	00:10:15.6	(Question 5 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?) Moi j'en ai relevé euh trois. Euh, c'était inventer la fin de la nouvelle. (.) C'était entre la vidéo une minute 19 jusqu'à 27. Puis le deuxième moment c'était raconter sa fin à un autre groupe et noter les points importants de leur fin. Euh (.) c'était de la vidéo une, minute 27 jusqu'à la vidéo 2, minute 10, environ. Et le troisième, c'était lire la fin de l'auteur et de tous ces trois fins en choisir celle qu'on préfère et justifier son choix.	CHEQ5, GER5
00:10:15.7	00:15:26.6	(Question 6 : Quels éléments sont des points forts, d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle ? Question 7 : Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments que tu as observés ?) Alors euh, j'aimerais commencer avec le choix du texte, comme cette fois-ci c'est moi qui l'ai choisi. Euh, moi j'trouve c'est basé sur les intérêts des A, c'est un texte, une nouvelle euh d'un auteur actuel, berlinois. Euh Berlin d'une, c'est une ville euh j'pense qui intéresse pas mal d'A, euh il y a aussi cet aspect de voyage, découverte du monde euh c'qui est euh, c'qu'on retrouve dans le texte comme dans le projet. Et euh (.) y a aussi le thème actuel de l'émigration. (.) C'qu'on va thématiser dans une deuxième séquence euh ou dans une deuxième série de séquences de trois périodes euh. Plus tard on va thématiser l'interculturel euh par les clichés. (.) Donc euh on aura aussi cet aspect-là. Euh (.) il y a aussi la compétence littéraire euh (.) où j'ai choisi la compétence cognitive, où il y a plusieurs euh cognitive, la formulation d'hypothèses (.) c'est-à-dire inventer une fin euh une petite production écrite (.) euh mais libre et autonome. Et euh une interaction quand ils se racontent la fin de l'histoire et en même temps la prise de notes par rapport à ce qu'ils ont entendu. Donc y a aussi une tâche euh qui accompagne l'écoute de l'autre groupe.	CHEQ6-7, GER6-7

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Euh (.) et puis comme dernier point pour les compétences cognitives, faire un choix et le justifier. (.) Donc c'est une lecture active. Y a un dialogue entre les A et le texte. (..) Et euh la tâche finale donc de cette séquence-là, c'était une tâche scolaire sur le texte (.) mais en plusieurs étapes possibles parce que ils avaient déjà des éléments donnés. (..) Mais qui en même temps intégrés dans un projet plus grand euh le projet final de l'affiche. (…) Euh oui c'est à peu près euh ah oui et là aussi pour le texte, y a la possibilité d'identification, parce que c'est un jeune homme le personnage principal. (…) Et y a différentes formes de travail, individuelle, en pair, en groupe et la mise en commun en classe. (..) Puis y a des points d'amélioration. Alors euh, c'qui m'avait étonné un peu, c'est le niveau euh du langage du texte (.) euh qui semble être quand même assez difficile pour certains A malgré le fait qu'on avait travaillé le vocabulaire, euh (.) y avait, j'ai remarqué qu'il y avait quand même des A qui avaient vraiment du mal à comprendre. (.) Là, faudrait peut-être se poser la question si (.) si on devait pas travailler avec des textes moins authentiques, ces versions simplifiées ou peut-être ouais différencier à l'intérieur de la classe encore. (.) Ça serait une possibilité pour euh faciliter la lecture aussi aux A faibles. (.) Et puis, qu'est-ce qu'on pourrait encore améliorer ? (…) Oui, non, j'pense c'est plus ou moins ça pour euh les points euh par rapport à euh qui sont euh (.) à l'intérieur de la perspective qu'on pourrait euh qui sont plutôt actionnel. Après on viendra à la deuxième partie.	
00:15:26.7	00:17:31.8	(Question 8 : Quels éléments ne correspondent pas à une perspective actionnelle et plutôt à un enseignement traditionnel? Pourquoi ?) C'est le début euh la correction des devoirs. C'est de la vidéo 1, minute 3 (.) ou presque 4, environ minute 4 jusqu'à la minute 16. Donc c'est déjà assez long, très, trop long j'trouve. Euh, puis y a un deuxième moment (.) de la vidéo 1, de la minute 16, environ jusqu'à la minute 19. C'qui était la réactualisation du sujet. (..) C'qui était euh une partie, phase qui était centrée sur l'enseignante. Et puis (.) le troisième moment de la vidéo 2 (.) euh de la minute 13 jusqu'à la fin, l'explication du projet et de l'évaluation (.) faite par l'enseignante. (..) (CHE : et pourquoi là ce serait plutôt traditionnel selon toi ?) Mais, c'est l'enseignante qui parle, qui explique euh qui demande à écouter sans rien faire aux A. Donc y'avait pas de tâche d'écoute pour améliorer. On aurait pu ajouter une tâche d'écoute là aussi si on aimerait être vraiment dans l'actionnel, donc pour, dans toutes les tâches. (CHE : ok. D'autres moments ?) Euh, oui, j'ai distribué au début euh le test de voc (rire) mais c'qui, ouais. (…) (CHE : voilà, t'avais autre chose à faire, que tu devais faire) Ouais, on peut pas éviter.	CHEQ8, GER8
00:17:31.9	00:18:14.1	(Question 9 : A quels aspects didactiques et méthodologiques dois-tu encore travailler pour améliorer ton enseignement du texte littéraire par rapport à la dernière observation ?) (Le CHE n' pas le temps de formuler sa question, GE pose la question suivante) Comment changer pour être plus actif ? Alors euh pour les devoirs, c'est clair, former par avance des groupes. Et que ce soit les A qui présentent ou qu'un groupe ou deux présentent leur résultat, au lieu de le faire en classe dirigé par moi au rétroprojecteur ou au beamer qui dirige l'ensemble. (..)	CHEQ9, GER9
00:18:14.2	00:20:02.5	(Question 10 : Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire par rapport à la dernière Observation ?) (CHE précise que cela a déjà été mentionné et demande à GE si elle a quelque chose à ajouter) Ce que j'aimerais améliorer pour la prochaine fois ? (CHE : non, ce que toi tu as amélioré) Ah oui, alors euh c'est devenu plus actif, les A, j'ai rendu plus actifs les A, ils avaient en fait la plus grande part du temps, c'était les A qui travaillaient, qui discutaient euh c'était eux qui étaient actifs, moi je les	CHEQ10, GER10

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		accompagnais, j'essayais de les soutenir. Donc ça c'était beaucoup mieux déjà. Euh, y avait justement euh cet aspect créatif euh où ils ont inventé la fin de l'histoire. Mais aussi de curiosité par rapport au travail des autres. Y avait des moments d'échanges, euh ce qui peut les motiver aussi pour euh l'apprentissage de voir ce que les autres font, de ne pas rester dans leur coin et faire leur travail sans s'intéresser aux autres. Donc euh là ça peut soutenir l'autonomie aussi euh parce que ça permet d'apprendre des autres. (.) Donc ça j'pense, c'est déjà beaucoup mieux. Euh, moi j'étais plus en retrait, c'est ce que je souhaitais faire aussi. Euh, j'parlais moins donc euh voilà c'était les A (..) voilà, c'est à peu près ça.	
00:20:02.6	00:22:33.8	(Question 11 : Pour la phase de mise en commun des devoirs (les questions auxquelles les A devaient répondre), tu as annoncé aux A en début de leçon que tu allais leur montrer tes réponses une fois qu'ils avaient échangé les leur. Que penses-tu de cette façon de faire ?) C'était nul mais j'ai travaillé euh (rire) j'maitrise pas ces PowerPoint en fait c'était juste un problème technique. Normalement, j'arrive pas encore dans une grille de faire apparaitre les éléments un après l'autre. Parce que normalement si je fais pas de grille, je montre un élément après l'autre. C'qui permet aux A de comparer directement après une réponse donnée de l'annoter ou de ne pas l'annoter. De prendre cette décision au moment où on discute un point. Et euh (.) j'trouvais pas de moyen, et c'était aussi une question de temps, que j'avais pas le temps de me plonger vraiment dans PowerPoint pour voir comment faire. (CHE : Mais comment tu fais, si par exemple les A te donnent une réponse qui n'est pas dans le même ordre que toi ?) Oui, c'est un problème avec cet instrument. Ouais, j'préfèrerais d'avoir un outil où j'pourrais cliquer vraiment sur l'élément, où ce serait là vraiment un tableau interactif, ce serait parfait de le noter directement. Euh, cliquer là-dessus et puis de le faire en interaction avec les A. Je ne sais vraiment pas s'il y a déjà de tels outils qui faciliteront euh une mise en commun justement en classe. Parce que d'écrire au tableau, ça prend beaucoup de temps aussi. Et euh, j'pensais aussi de faire écrire les A au tableau. Euh (.) c'qui serait une possibilité aussi de faire noter, de distribuer les craies et de les laisser noter eux, mais après faudrait investir aussi du temps pour retravailler c'qu'ils ont écrit. Donc euh pour l'instant, j'ai pas trouvé de solution optimale.	CHEQ11, GER11
00:22:33.9	00:25:05.3	(Question 12 : Que penses-tu de la correction du devoir. Cette question n'a pas été posée puisque GE en a parlé lors de la question précédente. Question 13 : Après avoir corrigé le devoir, tu as posé quatre questions aux A (Zielort, Name des Bahnhofs, Welche Stadt, Wen treffen sie zuerst). Comment s'est déroulé cette activité ? Si tu devais la refaire, comment procéderais-tu ?) Ah c'était lourd (rire). Euh, j'crois, j'ai pas assez pris en compte. Moi j'étais déjà dans le texte, parce qu'avant le cours j'me suis replongée dedans et eux ils arrivent de leur pause et ils sont ailleurs. Et j'ai pas pris en compte cet aspect-là. En fait, c'est aussi un de mes aspect critiques que j'me suis notée, euh de faire une réactivation comme quand on commence à lire quelque chose, quelque chose de plus ludique, ou montrer une image, par exemple du Bahnhof Lichtenberg aujourd'hui même et euh qu'est-ce que ça vous rappelle et puis de partir de quelque chose de concret euh dans l'enseignement, donc dans le cours, dans la séquence. (.) J'pense que ce serait plus inspirant, il manquait vraiment euh ils étaient tellement loin du contexte que ça leur disait rien du tout. Et moi j'étais pas préparée à cette réaction. (CHE : si jamais, cette phase dont tu parles, ce serait cette phase d'amorce, juste avant l'introduction, avant des Vorentlastung par exemple, ben en fait, les faire entrer euh dans ton cours). En fait, jusqu'à maintenant, j'ai seulement fait ça au début d'une séquence, et là j'me suis dit bon on a déjà lu, ça suffit de réactualiser. Mais	CHEQ12-13, GER12-13

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		non ça marchait pas, je l'ai bien vu, ouais. Donc faut trouver autre chose, comme tu dis, une amorce, ouais. (CHE : Alors on le fait pas toujours mais c'est vrai quand on pense à le faire, ben comme tu dis, justement les A ont eu un autre cours, autre chose, nous on sait ce qu'on va faire parce qu'on a travaillé mais eux, ça leur passe par-dessus, ils ont de l'allemand, ils doivent le faire, mais alors pas tous, mais la plupart, donc c'est vrai quand on a une amorce, où tout à coup à un moment, euh ben voilà tu leur dis une minute ok vous pouvez parler, vous faites ce que vous voulez pendant une minute puis après on reprend le cours, c'est ces petits moments en fait où on thématise qu'on va commencer un cours) Là, c'était trop abstrait. Ça ne donnait pas grand chose. Ça les inspirait pas, j'crois, c'est ça le problème.	
00:25:05.3	00:25:38.7	(Question 14 : Avant de lire la fin du texte, tu as demandé aux A d'écrire la fin de l'histoire. Quelle était ton intention ? Pourquoi tu as fait cette activité ?) C'est euh pour les motiver, euh les rendre curieux euh (.) mais en même temps, aussi les préparer à une tâche dans le cadre du projet final. Donc il y avait un double objectif.	CHEQ14, GER14
00:25:38.5	00:28:30.7	(Question 15 : Quel est le lien de cette activité avec ton objectif de la leçon ?) Qu'ils doivent écrire un Werbetext, un texte publicitaire euh dans laquelle ils annoncent c'qui les attend. (CHE : Quel est le lien avec ton objectif et le fait d'écrire la fin de l'histoire ?) De s'imaginer qu'est-ce qu'il peut vous arriver quand vous arrivez dans un nouveau pays. Donc là, la fin de l'histoire c'était euh qu'est-ce qu'ils vont vivre. Donc maintenant ils sont arrivés (.) qu'est-ce qu'ils découvrent ? En fait, le contexte, c'est le même. Après, ce sera projeté dans l'avenir, mais le contexte c'est celui-ci : après l'arrivée, qu'est-ce qu'il se passe ? Vous êtes là euh ça devrait peut-être les inspirer et en même temps là on va encore travailler les structures, comment introduire, y a plusieurs éléments dans le texte qui peuvent leur aider. (CHE : Je te pose cette question, parce que là, (CHE pointe dans le handout distribué aux A) ils inventent une fin, ils sont vraiment libres, mais là dans ce que tu dis, tu fais le lien avec ton projet. Mais là, est-ce qu'il y a le lien avec le projet ?) Non (CHE : Parce que là dans c'que tu me racontes, là je comprends bien, mais là en fait, j'me suis posé la question, là c'est une tâche de production, mais en fait j'ai pas l'impression qu'elle s'intègre dans ton projet, d'après la formulation de la consigne) C'est juste, c'est juste. Pour moi, c'était clair, mais c'est pas euh explicité. (CHE : Parce que là j'me dis, ok je dois faire une tâche, j'écris la fin de l'histoire, donc c'est très bien, ça s'intègre dans une perspective actionnelle, euh réinventer une fin ou inventer la fin, mais par contre, par rapport à ton projet, je ne voyais pas le lien. Que proposerais-tu comme alternative ?) Alors euh, (.) j'pourrais par exemple poser la question directe. Là, les jeunes sont arrivés, qu'est-ce qui se passe une fois euh qu'ils quittent la gare ? (..) Les mettre dans le contexte.	CHEQ15, GER15
00:28:30.8	00:31:22.1	(Question 16 : A ta question « Was ist das gelungenste Ende? », les A ont répondu. Qu'as-tu fait ? (ce qui a été observé : correction des erreurs linguistiques). Comment mieux procéder ? Quand corriger ?) J'suis allé chez un groupe et euh j'ai remarqué qu'ils avaient pas compris et c'est justement ce que j'ai essayé de thématiser avant dans le cours. Comment assurer la compréhension. Et euh (.) oui c'est comme tu m'avais déjà dit dans l'atelier de réflexion avant, euh d'assurer donc la compréhension globale avant de partir dans une euh donc mettre entre le premier de a) de 8 d'inventer la fin de l'histoire. Et de le reformuler euh de mettre ici encore une tâche. C'est-à-dire euh de (.) lecture. Il manque en fait l'activité pendant la lecture. Et donc de poser les W-Fragen par exemple. (CHE : J'avais une intention derrière ma question, c'était plutôt par rapport à la production, enfin, les A ont répondu. (.) Y a des A qui ont répondu.	CHEQ16, GER16

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Mais est-ce que tu te rappelles de comment toi tu as géré les réponses ?) J'ai pas eu beaucoup de patience. J'suis passé d'un A à l'autre. Quand j'ai pas eu la réponse euh j'ai demandé à un autre A, j'crois si j'me rappelle bien. (CHE : Oui, puis quand l'A a donné une réponse ? (.) En fait, Y a des A qui ont donné une réponse, mais qui ont fait des erreurs de langue et puis là tu les as repris. Ben j'me suis posé une question. Qu'est-ce que tu penses de ce geste ?) Ça empêche plutôt de parler. Alors c'était pas ouais maintenant je m'en rappelle de l'avoir vu aussi. Euh de (.) euh c'était plutôt un obstacle pour euh, ça les décourageait, j'pense plutôt que les encourager parce que euh ça fait plutôt peur de parler que (.) parce que l'acte de communication il a fonctionné la plupart du temps euh j'ai compris c'qu'ils voulaient dire. Donc c'était pas le moment pour les corriger. (.) (CHE : Quand est-ce que tu pourrais le faire ?) Mais j'pourrais noter et puis reprendre à un autre moment. En principe ouais.	
00:31:22.2	00:32:57.1	(Question 17 : Retour sur le questionnaire rempli il y a deux mois : Au sujet de la question sur les objectifs que les A doivent atteindre lors de ton enseignement du texte littéraire, il y avait l'objectif suivant que tu pouvais cocher : « évaluer un texte de façon critique. » Est-ce un objectif que les A doivent atteindre ou pas selon toi ? Tu ne l'as pas coché et j'aurais aimé savoir pourquoi.) Oui, on peut l'avoir mais pour moi c'est pas primordial, parce que j'trouve il y a (.) tellement d'autres choses (.) Si, ça dépend vraiment du texte (…) Mais on pourrait, en fait je le fais euh quand je pose la question euh quelle fin vous avez préférée ? C'est quelque part euh une évaluation critique. Tous ceux qui ont choisi leur propre fin ou celle d'un autre groupe, c'est, ils critiquent indirectement le texte de l'auteur.	CHEQ17, GER17
00:32:57.2	00:33:54.5	(Question 18 : concernant ton produit (Endproduckt), les affiches publicitaires, en quoi est-ce une tâche ?) Mais ils produisent quelque chose euh qui est par rapport au sujet euh de, du texte. Mais ils transposent dans un autre genre textuel, du texte littéraire à un texte publicitaire. Euh ce qui implique donc une transformation au niveau créatif.	CHEQ18, GER18
00:33:54.6	00:39:45.0	(Question 19 : comment justifies-tu la création d'une affiche publicitaire pour un projet d'émigration ? Mais en fait, ils sont en train de, comme on est plusieurs stagiaires ou deux stagiaires avec le même prafo, euh on a dû distribuer les tâches qu'on a à faire, donc y a déjà euh (.) je crois, j'suis plus sûre mais, c'est RO, c'est maintenant elle qui va écrire un texte dans cette classe. Donc de reproduire un texte littéraire, c'était quelque part pas possible, comme ce sera déjà fait dans un autre cours. Donc pour ne pas faire ça deux fois dans la même période de temps, j'étais quasiment obligée de trouver euh un autre genre textuel où autre chose. Et euh (.) comme on peut pas toujours (.) l'idéal ce serait (.) ouais de, d'élargir plutôt cette tâche, d'inventer une fin ou transposer euh réécrire euh leur voyage euh quelque chose de plus près de ce texte qu'on vient de lire. Ce serait plus simple parce qu'on aurait pu déduire les éléments, les chercher dans le texte et les réutiliser. Mais euh comme le contexte de mon enseignement euh le rendait pas possible, il fallait que je trouve un autre genre. Et on va déjà faire un film, là après les prochaines séquences. Donc y avait pas le film non plus, donc euh voilà j'aimerais pas faire tout le temps la même chose. Et y avait aussi la possibilité de jouer une scène, mais là, ils vont faire aussi dans un autre cours, donc du coup euh le théâtre, c'était pas possible non plus. (CHE : je me suis juste posé la question, parce que si je fais un parallèle avec une situation de communication quotidienne, quand est-ce que les A sont amenés à créer une affiche par rapport à la lecture. C'était ça en fait, ce lien de l'affiche publicitaire, parce que c'est un genre qui existe, c'était le lien entre la lecture et l'affiche publicitaire ?) Il est plus lié à, au projet. C'qui est naturel par rapport au projet, c'est de, quand on voyage, de	CHEQ19, GER19

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		convaincre quelqu'un de son voyage. Donc c'était moins par rapport au texte, plus par rapport au projet que j'avais prévu. Donc de les mettre dans cette situation, après je me suis posé la question, alors si on voyage, si on euh qu'est-ce qui peut être le but et quel produit euh peut-on déduire d'un voyage. Alors c'est souvent à cet âge-là, on n'a pas envie d'y aller seul. On aimerait aller avec le, le meilleur ami, la meilleure amie ou même d'autres personnes qu'on connait pas, parce qu'on a envie de faire des connaissances euh (.) donc c'est de convaincre, de gagner des amis et donc ça, ça m'a évoqué la publicité parce que convaincre euh c'est le but d'un texte publicitaire. C'est par là, par cette réflexion-là que j'suis arrivée à l'affiche. (CHE : T'avais vraiment ces objectifs de convaincre, de finalement de, le but ce s'rait aussi, comme tu disais, de partir avec un ami, de voyager avec quelqu'un qu'ils connaissent pas forcément, puis en fait, j'me suis posé la question alors peut-être pose-toi aussi la question comme ça euh si toi maintenant euh demain, dans un mois, tu dois partir, enfin tu veux partir et t'es toute seule et tu cherches quelqu'un. Par quel canal ou comment tu peux faire pour trouver quelqu'un ? (.)) Ouais, j'ferais plutôt sur internet aujourd'hui ouais de, ouais au lieu d'une affiche, euh de mettre une annonce, c'est vrai. Ce serait plus naturel, ouais. Ouais, t'as raison. (CHE : Parce que j'me suis posé la question puis j'me suis dit ah ben tiens, c'est vrai, tout ce qu'il y a là-dedans, tout ce que t'as fait, c'est construit, c'est en lien, euh tu veux convaincre, et c'est juste en fait ce lien avec l'affiche publicitaire, j'me suis dit, bien sûr que ça existe, mais si moi j'avais partir ou si j'suis A, ben finalement, qu'est-ce que j'vais faire et puis euh j'suis allé regarder en fait, j'suis allé plus loin et j'me suis dit, ben comme tu l'as dit, sur une annonce, sur un forum, j'mettrais une annonce sur un forum en fait ou un sur un site de recherche, d'un compagnon de voyage) Ben oui, comme si on cherche un colocataire. (CHE : Et puis, t'as ce site-là, suisse en plus, puis t'as des annonces en fait. Et puis là, ça irait très bien avec ton projet. Parce qu'en fait, c'est une petite annonce. J'suis allé plus loin, puis j'me suis posé en fait cette question. T'avais tous les éléments puis peut-être il te manquait encore juste cette question, c'était de te mettre à la place d'un A. Et puis ben tu pourras aller regarder ce site de globetrotter.ch où là justement t'as des gens qui recherchent des gens. Là, j'me suis dit, ça fait sens, c'est une situation vraiment authentique. Parce que faire un texte publicitaire, c'est une situation auth(entique), enfin c'est un genre authentique, mais pas la situation. Tu vois ce que je veux dire ?) Oui, je vois. M-hm.	
00:39:45.1	00:40:15.0	(Questions ?) Non, en fait, t'as répondu à mes questions. (.) Et je les ai trouvées finalement moi-même ce qui marchait pas, ce que je pourrais améliorer. Et voilà, je crois que je progresse étape par étape.	QGE
00:40:15.1	00:40:38.2	(Changement de la casquette pour celle de Prafo)	
00:40:38.3	00:47:27.7	Remarque 1 : projection des réponses de E au beamer lors de la correction des devoirs, laisser les A prendre en charge la correction : projection d'un corrigé, basé sur les attentes de E. Exemple du « brauche ich ein Visum? » Il y avait peu de réponses de la part des A. Peut-être essayer la technique du « think, pair, share » ou d'écrire sur un post-it une réponse et la coller au TN. Interaction doit venir des A et les réponses doivent être produites par les A. La correction devrait être gérées par les A pour éviter que E aient les bonnes réponses. E peut par la suite ajouter ce qui manque. Quand les A posent une question, c'est bien si E répond par une question pour obliger A à réfléchir. GE avance qu'elle en est consciente mais qu'elle n'a pas encore ce réflexe dans la pratique. CHE rappelle à GE qu'elle peut noter ceci dans son journal de bord et regarder une semaine après si elle a utilisé cette technique.	CHER1
00:47:27.8	00:48:44.9	Remarque 2 : Apprendre aux A à formuler des questions pendant la correction en les laissant poser les questions à la place de E. Si c'est eux qui formulent, les autres auront une tâche d'écoute et seront plus attentifs pour la correction.	CHER2

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:48:45.0	00:50:57.6	Remarque 3 : Activité des 4 questions en frontal après la correction des exercices (Zielort, Bahnhnof, Stadt, wen treffen sie?) lorsque E a réactualisé le contexte. Proposition du CHE : lister ces questions et demander aux A de les discuter par deux puis passer par une mise en commun au lieu d'un moment frontal où c'est E qui pose les questions.	CHER3
00:50:57.7	00:52:12.6	Remarque 4 : Activité sur les hypothèses (inventer la fin de l'histoire). CHE relève que c'est une très bonne activité mais qu'il manquait le lien avec l'objectif final, le projet.	CHER4
00:52:12.7	00:52:33.6	Remarque 5 : Réalisation de l'affiche publicitaire – la tâche. Avant de trouver une production, se mettre à la place d'un A et se poser la question de savoir quand est-ce qu'il serait amener à faire cela.	CHER5
00:52:33.7	00:55:29.3	Remarque 6 : Critères, grille d'évaluation. CHE fait un lien avec ce qui a été dit lors de l'atelier réflexif (5e séance). Tout ce qui est sur la grille d'évaluation ou critères d'évaluation doit avoir été travaillé. « Annoncer les événements futurs » (critère d'évaluation) n'a pas été travaillé et GE le confirme. De même avec le slogan demandé sur l'affiche, mais GE dit que c'est son prafo qui l'a rajouté. Il est demandé aux A mais n'a jamais été travaillé en classe. GE dit que la qualité du slogan ne sera pas évaluée mais simplement si il est présent ou non.	CHER6
00:55:29.4	00:57:12.7	Remarque 7 : Observation des critères. Le CHE demande comment GE peut observer le critère « organisation des idées, logique cohérence » (faisant partie de la compétence discursive dans la grille). GE justifie en disant qu'elle demande que les phrases soient reliées par des connecteurs.	CHER7
00:57:12.8	01:01:59.9	Remarque 8 : Pondération des critères. Comment distinguer un point de deux, de 1,5 points ? GE avance qu'elle a mis des demi points et qu'elle s'est fait une autre grille pour elle où elle a noté des commentaires. Le CHE lui demande pourquoi elle ne donne pas cette grille aux A ? Elle avance qu'elle a discuté avec son prafo qui lui a répondu qu'il fallait juste expliquer superficiellement, car ils savent plus ou moins de quoi il s'agit et qu'il ne faut pas aller dans les détails de l'évaluation. Le CHE argumente en thématisant le fait qu'il ne veut pas aller à l'encontre du prafo que dans l'enseignement actuel on se doit d'être explicite et transparent que ce soit dans l'apprentissage ou dans l'évaluation. Pour l'évaluation, il avance que les critères doivent être annoncés mais qu'il faut en plus des indicateur et une pondération. GE thématise qu'elle avait l'habitude de procéder ainsi mais que durant cette année de stage, elle devait s'adapter à son prafo. Elle poursuit en disant qu'elle est absolument d'accord avec le CHE concernant la transparence. Le CHE thématise que souvent dans le canton de Vaud, les E ne donnent pas les critères ou n'enseignent pas de façon explicite de peur que les A réussissent et qu'ils fassent de bonnes notes. GE confie qu'elle a fait passer un test (3-Punkte-Test de littérature) qui a eu une moyenne de 5 et que son prafo lui a dit que les questions étaient certainement trop faciles.	CHER8
01:02:01.0	01:03:39.5	Remarque 9 : problèmes de vocabulaire. Les mots ont certes été réactualisés, mais en séance 1. Lors de l'observation (séance 2), E n'est pas revenue sur ces mots. Le CHE propose de projeter des images ou du moins de réactiver, thématiser ce vocabulaire pour avoir une base commune. (Importance de toujours réactiver les mot importants et sous une autre forme).	CHER9
01:03:39.5	01:06:10.7	dit qu'elle a réalisé la planification deux semaines auparavant et qu'elle ne sait pas pourquoi elle ne l'a pas indiqué. Le CHE lui dit que cette phrase peut donner plus de sens au projet que les A devront réaliser, car ce mot est central dans ce projet et en plus, cela pourrait les aider dans la lecture.	CHER10

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		dit qu'elle a réalisé la planification deux semaines auparavant et qu'elle ne sait pas pourquoi elle ne l'a pas indiqué. Le CHE lui dit que cette phrase peut donner plus de sens au projet que les A devront réaliser, car ce mot est central dans ce projet et en plus, cela pourrait les aider dans la lecture.	
01:06:10.8	01:22:05.4	Remarque 11 : Activité 4 (beim Lesen), vérification des hypothèses (devoirs). Le CHE propose à GE de faire une mise en commun en deuxième séance des différentes hypothèses des A pour leur permettre d'échanger au lieu que ce soit un travail individuel. GE avance que c'était un devoir et qu'elle ne voulait pas investir plus de temps pour une mise en commun, car elle a dû parler plus que prévu du contexte politique. Elle avance aussi que c'est un problème de découpage, elle aurait souhaité faire l'activité en classe et vérifier les hypothèses en classe, mais elle n'a pas pu (en raison des méconnaissances sur l'Union Soviétique). Elle insiste sur son problème de découpage quand elle fabrique les fiches de travail, elle essaie de prendre en compte le timing, mais la plupart du temps cela ne fonctionne pas. Elle demande au CHE de savoir comment il fait pour découper. Le CHE répond : penser à structurer son cours en trois phases (Vorentlastung, Hauptaktivität et Bilanz) en gardant à l'esprit qu'il faut préparer les A aux activités, réaliser les faire réaliser les activités et faire un retour sur les activités. Il donne aussi trois astuces : réaliser l'activité et penser que les A mettront au moins trois fois plus de temps que E et ne pas travailler plus qu'un document authentique par leçon pour le rentabiliser. Enfin, il met en avant la dimension l'implication des A dans les activités en disant à GE qu'elle peut demander aux A pourquoi elle a décidé de faire telle ou telle activité, pourquoi les A ont dû lire ce texte et cela peut se faire aussi en allemand pour exercer les A à utiliser la langue de façon authentique. GE poursuit en disant qu'elle est consciente maintenant qu'un texte est riche et qu'elle doit faire moins d'activités (par rapport au projet qu'elle a élaboré) et qu'il faut qu'elle limite ses activités par rapport au projet, au produit final. Le CHE thématise le fait qu'on ne peut pas traiter de tous les aspects lors de l'utilisation d'un document authentique, d'où l'importance de formuler des objectifs et de sélectionner ce qu'on veut travailler en prenant en compte aussi la compréhension globale et sélective et pas toujours la compréhension détaillée. « C'est juste, chaque fois d'y penser au moment de l'enseignement ou en train de préparer parce qu'on a tellement de choses à penser, mettre en lien euh de respecter tout euh faire attention au niveau des A euh c'est vraiment les intérêts euh, c'est énorme (rire). » CHE :« Ben c'est là qu'on voit que c'est un métier qui s'apprend (GE : c'est très complexe). Tu sais que j'étais sorti de l'université, au début j'me suis dit, ah il faut encore une année d'HEP euh franchement ça sert à quoi ? Puis en fait, j'me rends compte que plus le temps passe, plus j'suis dans la théorie, plus j'me rends compte qu'en fait l'enseignement c'est hyper complexe, c'est un métier qui est trop complexe. (GE : heureusement, ça donne du travail euh on peut toujours continuer euh pendant vingt années, donc on n'est jamais abouti.) Exactement, puis c'est ça que je trouve intéressant, c'est qu'on peut se remettre en question, on peut varier, on peut changer. On apprend tous les jours dans ce métier. Et puis ça euh c'est une chance qu'on a de pourvoir être formé et de s'améliorer tous les jours. GE avance que c'est toujours un nouveau défi.	CHER11

G.1.3 Troisième entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:04.6	00:01:06.7	**3EnGe17.5.17 (séance observée : 9.5.17) (HEP bureau C25-302, durée : 1 heure, 23 minutes)** (Question 1 : Qu'as-tu amélioré par rapport à la dernière observation de la semaine passée) Euh, je me rappelle déjà quasiment plus (rire) Euh, c'que j'ai noté c'est euh en fait j'suis assez contente. Les A étaient motivés euh souriants au début euh donc pas souriants à la fin en partant. Et au début, ils étaient participatifs euh (.) oui, j'pense ça, c'était positif, qu'ils étaient beaucoup plus impliqués. Euh, ouais. Ils avaient plus d'activités aussi, donc euh qui s'enchainaient sur euh la durée de la séquence. Y avait plus de dynamique.	CHEQ1, GER1
00:01:06.8	00:03:09.8	(Question 2 : Peux-tu expliquer ton projet pour situer la séance que j'ai observée ?) Alors c'était euh la dernière euh la période sur une séquence de trois périodes. Et euh c'était en fait la phase d'évaluation (.) d'abord. Puis on a recommencé avec la première sur euh une nouvelle séquence de trois ou quatre périodes, de nouveau. Donc d'abord sur cette évaluation euh les A m'avaient envoyé les affiches publicitaires qu'‘ils avaient produits pour euh promouvoir leur projet d'émigration. Euh l'émigration, c'est le sujet d'une nouvelle de Wladimir Kaminer qu'on a lue et qui s'appelle Vaters Rat et qu'on a lue euh auparavant. Et donc, c'était le produit, ils ont donc évalué le produit final euh leur propre projet d'émigration qui devait promouvoir pour trouver le plus de participants possibles, de camarades de voyages euh pour leur projet. Donc euh j'avais affiché ces euh ces affiches publicitaires dans la classe quand ils sont arrivés ou ils étaient déjà là. Et euh déjà ça a mis une bonne ambiance la classe, parce qu'ils étaient là en train de regarder au début les affiches. (.) Ouais, ils se réjouissaient des productions en fait.	CHEQ2, GER2
00:03:09.8	00:03:09.9	(Question 3 : si pas dit, quel est le lien entre la lecture « der türkische Kater » et ta séance d'aujourd'hui qui était une préparation à la lecture ?) (Question pas posée puisque Ge a expliqué lors de la question précédente qu'il s'agissait de deux moments différents)	CHEQ3, GER3
00:03:09.8	00:04:51.7	(Question 4 : Quel serait l'objectif, enfin quel est l'objectif de ta séance, de ton projet déjà puis de ta séance pour la deuxième partie ?) D'accord. Alors pour la première partie euh pour l'évaluation, c'était euh de trouver le plus de camarades de voyage. (..) Mais les A ne parlaient pas, euh c'est les affiches qui parlaient à leur place, donc leur production. (.) Et c'était de se faire une opinion, de choisir les euh l'affiche préférée, le projet plutôt, le projet préféré et de s'inscrire euh dans une liste euh de participation. (.) (CHE : ok. Et puis, pour la deuxième séquence ?) Euh, (..) j'ai pas noté ça. (..) Ouais plutôt d'abord euh l'objectif général de séquence en entier peut-être ? Euh, c'est de euh de produire une euh une vidéo dans laquelle ils mettent en question un cliché. Un cliché sur la Suisse et euh ou une région suisse. Voilà. Donc un cliché test sur vidéo.	CHEQ4, GER4
00:04:51.8	00:05:51.0	(Question 5 : Quel a été ton ressenti après ton observation ?) Mais j'étais assez contente de cette séance. Euh, sauf de la fin euh où (.) où j'ai dépassé l'heure et j'aimas donné au bon moment les euh les informations que je voulais encore donner aux A. (.) C'était un peu de stress. Ah, non pardon, c'est faux euh on revoyait la vidéo, une vidéo euh d'une émission Galileo de Pro sieben sur un cliché test justement. Euh où ils ont testé des clichés euh sur des allemands. Euh, et euh j'voulais revoir cette vidéo une deuxième fois et on n'avait plus le temps. (.)	CHE5, GER5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:05:51.1	00:08:53.7	(Question 6 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?) Euh, j'en ai relevés euh plusieurs. Euh un, deux, trois, quatre, cinq (.) sept différents. (..) Donc la première, c'était avant le cours euh j'ai déjà commencé avant le cours euh où les A regardent les affiches. Ils sont en train-là de discuter (.) en regardant les affiches. Tu veux que j'te donne les minutes ? (CHE : euh, oui volontiers si tu les as) Alors c'est la vidéo une de la minute zéro à une minute vingt (.). La deuxième, c'est vidéo une, minute quatre secondes jusqu'à onze minute (.) cinquante secondes, où les A regardent les affiches mais où je leur donne la tâche de choisir, de faire leur choix. (..) La troisième euh c'est de (.) minute seize (.) cinquante secondes ou cinquante-cinq secondes jusqu'à minute dix-sept trente-quatre secondes où c'était donner un titre à une image. (..) Le quatrième moment, toujours vidéo une minute dix-huit vingt-sept secondes (.) jusqu'à minute vingt-et-une et cinquante secondes. (.) C'était le brainstorming sur c'qui est typisch deutsch. (..) Le cinquième moment (.) toujours vidéo une de la minute vingt-quatre jusqu'à la minute vingt-cinq et trente-quatre secondes. (..) Où ils travaillaient le voc de la vidéo. (…) Sixième moment euh vidéo une, minute vingt-huit, quinze secondes jusqu'à la fin de la vidéo une. (.) Où la tâche était comparer les vertus de la liste, donc euh de la liste tâche d'écoute avec les résultats du brainstorming. (..) Et le septième moment, c'est de la vidéo deux, minute deux (.) jusqu'à minute huit, vingt-cinq secondes. (.) C'était regarder euh la vidéo et cocher cliché ou fait ou pas testé. (..)	CHE6, GER6
00:08:53.8	00:17:26.0	(Question 7 : Quels éléments sont des points forts, d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle ? Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments que tu as observés ?) Alors du premier moment donc j'ai fait part euh un moment de, que j'ai relevé. Donc pour euh le premier et le deuxième, (..) euh ces moments ou ces activités étaient centrées et basées sur les A. (..) Sur leur production en fait. (.) L'intention était une compréhension globale, parce qu'il fallait juste faire un choix. (…) Pour la compétence littéraire, c'était motivationnelle et attitudinale, parce qu'il fallait euh trouver euh la vidéo (elle voulait dire l'affiche) qu'ils préfèrent, leur ressenti donc. (.) Et le projet qui leur fait envie. (..) Mais après j'ai remarqué, euh dans la courte discussion euh qui suivait que c'était esthétique, parce que euh les A relevaient euh des points comme la mise en page, et le style du slogan. (…) C'était Reisreise que une A énonçait. Et puis cognitif en même temps parce que c'était, la tâche était de faire son choix. C'était une tâche scolaire. Et en même temps, une imitation d'une action réelle. (.) C'est-à-dire euh s'inscrire dans une liste pour un projet de voyage ou d'émigration. C'était collectif et individuel. Parce que d'abord collectif, ils discutaient et puis s'inscrire c'était individuel. (.) Les A étaient actifs, voilà. (..) Pour le moment trois, (.) c'était en pair d'abord. (.) Où ils rac(ontaient) euh (.) où ils donnaient un titre à l'image. Je disais qu'ils travaillent en pair et puis on a fait une mise en commun en classe. (.) Là. c'était d'un côté basé sur le contenu (.) mais de l'autre sur le processus, parce que c'était l'amorce pour la vidéo. (.) La compétence littéraire était cognitive et langagière et motiviationnelle euh il fallait que ça les rende curieux euh au contenu euh de la vidéo. (.) Mais ils s'exprimaient ensuite euh d'abord à deux euh et ensuite en classe. C'qu'ils voyaient, donc on énonçait le vocabulaire, mais aussi le titre, il fallait formuler un titre. (.) C'était avant le visionnage pour la phase. (.) Voilà, et c'était une tâche scolaire. (…) Donc pour la quatrième (rire), c'était basé sur les A (.) euh le brainstorming, donc pour c'qui est pour eux typique. Donc leur expérience, leur avis. (..) basé sur le contenu, sur le thème. (..) C'qui est typique. (..) Euh, c'était cognitive et langagière,	CHE7-8, GER7-8

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		donc le, surtout le voc. Et c'était une tâche scolaire. (..) D'abord ils travaillaient individuellement (.) puis euh comme ils ont mis les mots euh sur des affiches, sur des papiers euh qu'on a collé ensuite au tableau, qu'ils ont collé et puis j'ai demandé aussi quelques justifications. C'était aussi euh collectif. (.) C'était encore une activité avant le visionnage. (..) Puis on avait la cinquième qui était (.) le vocabulaire de la vidéo. (.) C'est une tâche individuelle, mais ils pouvaient travailler aussi euh en pair. (.) Et puis, on a fait une mise en commun en classe. (..) Pour la sixième, c'était individuel, parce que chacun regardait la vidéo et euh remplissait la grille, le tableau. (..) Voilà. (CHE : Y en avait sept, non?) Oui (.) euh, oui en fait les autres sont cocher, regarder d'abord comparer les vertus de la liste, c'était aussi individuel. Et le visionnage en soi euh était euh clairement individuel (..) et basé sur le contenu. (CHE : ok, donc ça, c'était vraiment les points forts) Ah, oui, c'est les points actionnels plutôt. Mais que j'trouve qu'ils sont en même temps euh les points forts, parce que ils étaient actifs, ils étaient impliqués, euh ils étaient très motivés, ça allait vite euh il fallait jamais attendre, il y avait quasiment pas de pause ou d'ennui ou de moment d'ennui. (.) (CHE : Ok, et puis tu as relevé des points d'efforts?) D'efforts ? Oui. (..) Euh pour le moment six, comparer euh les vertus de la liste avec les résultats du brainstorming, euh ma consigne n'était pas claire. Euh, les A posaient beaucoup de questions, ils comprenaient pas, pour moi c'est un signe que c'était pas clair parce que euh je, j'crois j'ai pas dit quel exercice c'était exactement donc ils étaient un peu perdus, euh ils voyaient pas où on était et euh j'pense j'aurais dû donner un exemple, ça aurait facilité beaucoup. Euh, si j'avais euh fait la première euh, le premier exemple ensemble. (..) Bon, ça j'pense c'est, c'est le point que, euh auquel je dois faire attention actuellement, euh aux consignes, qu'elles soient claires. Souvent je les notes, mais après euh pendant le cours euh je regarde plus mon papier et puis euh j'dis tout autre chose que j'vais prévu. Et du coup, c'est plus clair. (rire) (CHE : Est-ce qu'il y avait d'autres points d'efforts ?) Euh oui, la fin justement euh (.) donc j'ai pas réservé assez de temps à, au visionnage. (.) Donc euh, j'aurais dû faire euh soit euh faire euh plus vite au début pour le brainstorming. J'aurais pu raccourcir (.) ou euh (..) pour euh c'qui non, ça, c'était assez court ou enlever une tâche au début, faire par exemple euh seulement travailler sur l'image. (.) Et plus faire de brainstorming. Enlever une action euh une activité pour gagner du temps. (.) Ca, c'est mon deuxième point d'effort en général. (..) Voilà.	
00:17:26.1	00:19:26.2	(Question 9 : Quels éléments ne correspondent pas à une perspective actionnelle et plutôt à un enseignement traditionnel ?) C'est la mise en commun du vocabulaire de l'activité de vocabulaire. (.) Où c'était frontal. (.) Et pour trouver un titre par image, pour l'image euh cliché (.) ça, c'était aussi frontal et euh c'était donc plutôt traditionnel. (..) Mais y avait, pour les deux heureusement y avait pas de problème parce que les réponses étaient justes (rire). Donc y'avait pas de euh (.) de remédiation nécessaire. (CHE : Et puis si tu devais proposer une piste d'amélioration, ou un changement, tu proposerais de faire ça comment ?) (..) Euh, pour le vocabulaire euh par exemple, j'aurais pu donner les images euh une image à chaque groupe sur transparent et puis ils auraient mis le voc dessus et puis présenter au rétroprojecteur. (.) Et pour trouver un titre (..) on aurait de nouveau pu travailler au tableau. (..) Faire noter des titres euh (..) mais là, c'est aussi une question d'organisation, le tableau était déjà euh prévu pour une autre action. On a déjà prévu une action avec des affiches, donc encore une pour écrire au tableau, puis euh prévoir qu'on ait le beamer, le tableau et le rétroprojecteur, c'est des fois oui, ça devient en matériel, ça devient assez euh (.) compliqué à organiser.	CHEQ9, GER9

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:19:26.3	00:22:56.4	(Question 10 : A quels aspects didactiques et méthodologiques dois-tu encore travailler pour améliorer ton enseignement des textes littéraires ?) Là justement les consignes euh les euh trouver un, euh un moyen pour les avoir prêt au moment où j'en ai besoin (.) pour ne pas être obligée de chercher dans mes papiers. Il faut que j'trouve un moyen pour ça. Et pour euh (..) oui ça, c'est une chose et puis justement la mise en commun euh de réfléchir à encore d'autres façons qui sont quand même pas euh trop compliquées, qui prennent pas trop de temps, qui, pour lesquelles on n'a pas besoin de trop de matériel non plus. (..) Mais pour l'instant, j'sais pas trop comment faire pour la mise en commun. Parce que chaque fois euh de faire une autre, de trouver une autre manière, euh justement, ça devient compliqué. Donc des fois, c'est plus simple euh, c'est plus efficace de le faire de manière frontale, pour des petites euh mise en commun comme le vocabulaire où il y avait cinq images et euh trouver un titre. (..) Et j'trouve euh pour euh les autres, cette fois-ci c'était assez réussi pour euh du point de vue d'une perspective, d'un enseignement euh dans la perspective actionnelle. (..) J'aimerais bien faire souvent comme ça, mais (rire) c'est ça le, oui y a le (.) Mais aussi de trouver une manière de euh de faire d'autres séquences de la même manière, mais sans investir trop de temps, parce que c'est celle-ci m'a pris énormément de temps à préparer. (.) Donc euh de, de trou(ver), de préparer euh plus efficacement euh mes cours. (CHE : Et tu vois déjà une amélioration dans ta préparation dans une perspective actionnelle par rapport au début, avant l'atelier?) Oui, mais déjà c'est plus cohérent. Et euh y a pleins de petites activités, donc c'est dynamique, les A sont impliqués, euh par rapport à ça oui, y a l'aspect créatif maintenant. Euh, la mise en commun c'était déjà un peu plus actif et actionnel que lors de mes premiers cours. (.) Euh, j'ai remarqué euh que, qui y a une meilleure compréhension aussi. Qu'il y a moins de questions parce que si je vois euh là y avait deux consignes qui n'étaient pas claires et j'ai pas non plus, y a au moins sept activités qu'on a faits euh donc euh (..) euh j'peux travailler encore dessus euh mais c'est déjà beaucoup mieux que par rapport à la première fois. Donc y avait ouais beaucoup d'incompréhensibilités aussi et de, le fait qu'ils aient euh le papier avec les tâches et les consignes sous les yeux, ça aide. Il faut encore que, que chaque fois je leur indique à quelle activité, sur quelle activité on travaille. (..) J'y pense pas toujours non plus. (rire)	CHE10, GER10
00:22:56.5	00:25:12.6	(Question 11 : Concernant la fin de l'autre projet en début de cours (les affiches). Pour choisir le meilleur projet, tu as demandé aux A de choisir le meilleur projet en mettant le nom sur une liste. Que penses-tu de cette activité ? Douzième question : Comment peut-on optimiser le choix des A ?) Euh, c'est une manière simple et rapide pour euh faire une évaluation. (..) Mais y avait euh (.) pas d'échange, euh on aurait pu élargir en les faisant euh justifier leur choix. (.) Pour euh, intégrer euh plus le côté, l'expression de vraiment faire une activité orale. (..) (CHE : On peut aussi se baser sur quoi d'autre ? Je trouve intéressant l'expression orale, mais tu fais comment ? Parce que tu sais que tu changes de compétence, là on avait l'affiche et là ils doivent produire, donc tu ferais comment ?) Mais je les ai mis en contexte. Euh d'abord je leur ai dit, voilà maintenant vous choisissez euh vous êtes participant donc vous allez choisir le projet auquel vous avez envie de participer. Donc pas le vôtre. J'avais indiqué ça déjà la fois précédente que, qu'ils ont pas le droit de participer à leur propre projet. Donc euh, c'était le côté participant, avant ils étaient dans l'organisation quelque part et on avait aussi même des A qui, qui se sont vendus comme des, comme les propriétaires d'une agence de voyage, euh qui ont mis	CHEQ11-12, GER11-12

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		ça explicitement sur leur affiche, donc qui au vraiment pris au sérieux leur rôle. Et là, ils ont changé de rôle. Ils se sont glissés dans le rôle de participant potentiel.	
00:25:12.7	00:27:29.0	(Question 13 : Comment as-tu ouvert ton nouveau projet ? Tu l'as ouvert par quoi, tu t'en rappelles ?) Oui, par euh une image clichés de l'Allemagne. Donc des euh, avec des objectifs typiques ou clichés sur l'Allemagne. Avec un Dirndl, Lederhose bavarière, euh y avait encore un gâteau, ouais ah une bière voilà. (CHE : Et après ça, t'as fait quoi, tu te rappelles ce que tu as fait après ça ?) Euh, (.) après, j'ai demandé qu'ils cherchent un titre et qui étaient en même temps le sujet du brainstorming. Donc y avait le lien entre le euh l'amorce et euh le brainstorming. (CHE : Dans une perspective actionnelle, euh qu'est-ce qu'on devrait faire en tout début de leçon, ce qui est important aussi pour les A ?) Non, là je ne sais pas où tu veux en venir. (CHE : Est-ce que tu as annoncé l'objectif ?) Non, pas clairement. J'ai dit que euh j'avais dit j'crois que euh on va lire un, une nouvelle sur où le cliché est important. Donc quelque part j'ai trahi déjà une partie de, de la réponse de l'activité suivante. (.) Ouais. (CHE : Parce que dans une perspective actionnelle, c'est important tu sais au début de toujours annoncer l'objectif) Je n'sais plus si j'avais annoncé que y aura une vidéo à faire (CHE : Ouais, mais tu ne l'as pas annoncé clairement) Ok. (CHE : Mais par contre, tu as contextualisé)	CHEQ13, GER13
00:27:29.1	00:30:01.5	(Question 14 : Que peux-tu dire des formes de travail que tu as mises en place lors de ton cours ? Je pense surtout au travail sur le « think-pair-share », ça je trouve super intéressant, tu as fait travailler individuel, par deux puis en collectif. Je voulais savoir ton ressenti par rapport à cette forme de travail) Mais y avait chaque fois qu'on, ensuite on faisait une mise en commun. Y avait euh pleins d'A qui participaient. (.) Euh y avait chaque fois euh cinq mains qui se levaient tout de suite, y avait pas d'hésitations. Il fallait pas chercher, que je cherche les réponses. Euh, donc ils se sentaient en sécurité j'pense. (..) Et les A qui normalement n'osent pas euh de s'exprimer euh, ils euh ils participaient aussi. (CHE : Que vas-tu faire à l'avenir par rapport à cette méthode ?) J'vais clairement continuer. (..) Moi j'trouve euh c'est très efficace. je l'ai vu aussi dans une autre classe, où même au niveau des notes des A qui normalement parce que, la majorité des notes sont des test de voc et la grammaire, qui sont pas forts euh dans les deux, qui sont peut-être pas encore assez matures pour travailler régulièrement, mais qui ont, sont très créatifs, par exemple où euh aiment bien mettre en question, donc participent d'autre autre manière, ce qui n'est pas pris en compte dans l'évaluation du vocabulaire ou de la grammaire et qui euh peuvent réussir et donc dans une approche traditionnelle ont plus de mal. (..) Donc euh j'ai remarqué qu'ils se sentent euh (.) valoriser, qu'ils sont plus capables (..) Donc j'pense, c'est pour ça que c'est très efficace.	CHEQ14, GER14
00:30:01.6	00:31:48.6	(Question 15 : document authentique : Quel a été ton choix ?) Alors j'ai cherché une euh une vidéo sur, qui thématisant les clichés. (.) Euh, un document, et je cherchais une vidéo parce qu'ensuite euh (.) on a lu texte. Donc pour changer de (.) du médium. Et euh j'ai cherché une vidéo qui n'est pas trop longue, qui euh plus ou moins qui était pas (.) trop académique non plus. Parce que euh pleins de vidéos sur des clichés, c'est tout de suite très théorique. Euh donc quelque chose un peu euh motivant aussi où y a des aspects euh (.) un peu d'humour aussi. (.) Et comme j'connaissais déjà cette émission Galileo et on a déjà vu dans cette classe une émission. Euh, j'me suis décidé là-dessus et j'trouve euh ils produisent des vidéos où euh le texte et l'image sont assez cohérents. (.) Y a pas de divergence entre les deux. Donc euh même s'ils ne comprennent pas,	CHEQ15, GER15

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		avec les images c'est possible de comprendre le contenu. (CHE : Et c'est prévu pour quel public ce genre d'émission ?) Euh Pro sieben, c'est pour euh (.) une population euh voilà c'est une chaine privée euh qui montre beaucoup de films d'action et euh des émissions de grand public. Donc c'est euh un accès à un grand public, donc le niveau n'est pas trop élevé linguistiquement.	
00:31:48.7	00:33:37.0	(Question 16 : Quelle a été ta réflexion concernant la didactisation de ce document, de cette vidéo ?) Euh, après l'avoir montrée, je me suis rendu compte, il aurait fallu peut-être un peu plus travaillé encore quelques points de voc. (.) Ou plus euh moi j'trouve aussi que euh mon questionnaire, vrai ou faux clichés ou pas clichés n'est pas très clair. Euh (…) (GE cherche son questionnaire) Voilà. (…) Euh, il aurait plutôt dû mettre, il fallait mettre peut-être plutôt euh eine Tugend et puis vrai ou faux. (.) Et pas encore compliquer avec nicht im Beitrag. Ca, c'était vraiment de trop. Parce que c'est déjà pas facile euh (.) parce que c'était pas, en fait ils ont pas dit c'est un fait ou un cliché, mais ils ont dit oui c'est typique ou même être typisch Deutsch (.) point d'interrogation, vrai, faux, parce que ça c'était la question de, de la vidéo. Et moi j'ai déjà transposé sur ma question et ça joue pas vraiment. Y a des ambiguïtés, des points où on peut discuter si c'est donc un fait ou pas parce que euh c'est cliché euh c'est un fait mais dans un autre pays c'est encore plus typique. (.) Mais si j'avais mis euh ist das typisch Deutsch, vrai ou faux, ils auraient quand même pu répondre oui c'est typique. Et même, ça aurait été plus clair, j'pense.	CHEQ16, GER16
00:33:37.1	00:35:13.2	(Question 17 : Par rapport à l'organisation en trois phases (avant, pendant et après) du document authentique, que pourrais-tu optimiser ?) Mais y a pas de produit. (.) Ensuite (.) Ça c'est un peu le problème j'trouve euh avec euh des fois l'approche, parce que euh j'ai 45 minutes. Euh, là, j'avais déjà un quart d'heure qui, que j'pouvais, que j'devais investir dans l'évaluation (.) du projet précédent. (.) Et de faire encore une démarche avec avant, après, pendant et après dans une période, c'est compliqué. (.) Et donc, là (.) moi j'me suis décidé pour euh la vers(ion), le cô(té) ouais l'efficacité euh j'ai mis en avant euh parce qu'on va faire un produit tout à la fin. (.) Euh, ouais on peut discuter ça. L'idéal, ça aurait été de mettre euh la Aufgabe 5 (Welche Tugend kennen Sie? Schreiben Sie Beispiele in die Tabelle. Les A sont invités à écrire des exemples pour la Suisse et la canton de Vaud) où ils parlaient ensuite, ils auraient parlé ensuite directement sur euh Schweizer Tugenden, Waadtländer Tugenden. Euh de mettre ça à la fin, ça aurait été idéal de, de faire une discussion là-dessus, sur des clichés euh positifs suisses. Euh, donc (.) transposer euh c'qu'ils ont appris euh dans la séance. Et en produire quelque chose.	CHEQ17, GER17
00:35:13.3	00:37:38.0	(Question 18 : Concernant la consigne pour le devoir, que penses-tu de l'énonciation ?) Euh, c'était la, la tâche pour euh (CHE : Pour ce qu'ils devaient faire à la maison, ce que tu as dit en fin de leçon) Euh, j'crois que je l'avais placé (CHE : Euh non, tu l'as pas placé en fin de leçon, tu l'as dit avant le deuxième visionnage) avant le deuxième visionnage. Et euh (.) euh ça c'est une décision que j'ai pris au moment même par ce que j'ai vu que c'est euh ça devient un peu risqué avec le temps et comme dans la, la dernière séquence filmée c'était justement un problème que j'pouvais plus vraiment expliquer euh les devoirs euh et y avait beaucoup de questions, je l'avais avancé, et j'pense pour les A, c'était plus agréable, parce qu'on avait le temps. Euh, ils avaient, ils auraient eu le temps de poser des questions. Euh, par contre, pour euh (.) la (.) la démarche quelque part de voir la vidéo, puis faire autre chose, puis retourner à la vidéo, c'est pasdu tout idéal,	CHEQ18, GER18

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		parce que je les ai sorti du contexte et de, de rentrer dans le contexte après, et tout à la fin d'une leçon, euh c'est vraiment pas bien. J'aurais dû en fait laisser de côté le deuxième visionnage et euh (.) plutôt euh me concentrer sur cette activité-là ou changer et faire l'activité 5 avec le réflexion déjà et mettre de côté tout, toute l'activité focus on form. (..) Mais comme j'dois voir dans l'ensemble, aussi dans l'organisation et comme j'ai mes uni(tés), mes périodes à disposition (.) c'est vraiment une question d'efficacité cette activité-là, j'vais la transmettre tout à la fin de (.) euh de la lecture, après la lecture, j'vais la faire avec euh l'activité euh après la lecture, après le texte. Donc faire les deux en même temps, Tugenden und Untugenden. (.) C'qui n'est pas idéal non plus, mais voilà, c'est le quotidien.	
00:37:38.1	00:39:05.8	(Question 19 : L'activité 6, donc je ne l'ai pas vue, c'est le classement des vidéos, je crois.) J'ai changé entre-temps. On la fera de toute façon la prochaine fois. Euh, j'ai refait aussi le papier pour la consigne pour la vidéo. Euh, j'ai donné plus d'indication sur la forme que ça doit avoir, contenir une Einleitung, une remise en question du cliché euh plus citer, ah présenter des faits, des données ou des experts et une conclusion. Donc j'ai précisé là-dessus parce qu'ils ont les formes verbales donc j'ai mis, laissé de côté la discussion en soi. (.) Et, euh j'ai ajouté euh un max de temps. Donc maximal euh trois minutes. (.) Et j'ai rajouté encore, ah oui jusqu'à quand il faut le rendre. Et sous quelle forme. Maintenant je me suis décidé qu'ils le dépose dans une Dropbox (.) jusqu'à euh samedi soir. Et puis qu'ils la regardent à la maison et qu'ils choisissent, j'ai mis encore une liste déjà un, deux, trois (.) juste où ils doivent mettre le titre des trois vidéos préférées.	CHEQ19, GER19
00:39:05.9	00:44:30.3	(Question 20 : trois phases par rapport au document authentique : il y a une activité sur le genre textuel (activité 4). Tu la proposes après le visionnement. Pourquoi l'as-tu proposée à ce moment-là, quel a été ton choix didactique ?) Parce que la vidéo était encore présente. Peut-être les formes euh ils entendaient encore. (..) Donc ils se rappelaient, ils se mémorisaient plus quand est-ce que (.) qu'est-ce qui était dit à quel moment. (CHE : Pourrait-on faire cette activité avant la vidéo ?) On pourrait oui. (.) Oui, c'est faisable. (CHE : Ce serait mieux ou moins bien de la faire avant selon toi ?) Mais, ça pourrait les décharger euh au niveau euh linguistique. (.) Donc ils sauront déjà à quel moment de l'analyse on se trouve, oui c'est vrai, j'ai même pas pensé, ouais. (S'en suit un commentaire du CHE sur le pourquoi de cette activité sur le genre textuel avant le visionnage de la vidéo : introduction d'éléments langagiers et de contenus qui vont être travailler plus tard, préparation des A pour leur faciliter la compréhension) Merci, j'vais changer ça pour le (rire), c'est une bonne idée. Comme ça, y'aura qu'une seule activité. (CHE : oui et comme ça tu gagnes du temps) Donc tu laisserais de côté la préparation euh du contenu ? Parce que, sinon y'aura deux préparations au niveau du contenu, de la thématique c'qui est pour l'ensemble du projet, de la séquence et donc euh c'est là sur l'ensemble, on les prépare sur les séquences suivantes. l'amorce, donc. Et puis, on les prépare euh au genre, à partir d'ici ? (CHE : non, même pas, je proposerais carrément de (.), ça, moi j'ai trouvé très intéressant quand t'es revenue aussi là en disant mais qu'est-ce qui était typisch pour vous ? Et de dire justement ben moi, enfin comment dire, d'intégrer en fait ce qu'ils pensaient à la vidéo. Ca, j'trouve très intéressant, j'trouve cette activité très intéressante aussi) Donc ça c'est pas nécessaire en fait. Si, quelque part, quand même. (CHE : Si, c'est nécessaire, parce que ce sont les mots de la vidéo. Moi je la mettrais plutôt ici en fait, après celle-ci en fait. Comme ça tu prépares euh au contenu (.) tu prépares au vocabulaire, c'est assez rapide puis au genre) Ouais, ok. (CHE : j'te dis ça parce que c'est une vidéo qui est quand même, comme tu dis, on comprend bien, y a pas de souci, mais c'est un document authentique (.) c'est du niveau B1, c'est pas facile pour eux. Et avec ces préparations, ça les aide beaucoup. Donc c'est pour ça que moi j'trouve que ces trois préparations, elles sont justifiées)	CHEQ20, GER20

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:44:30.4	00:47:46.7	(Question 21 : Qu'est-ce que ces visites et entretiens t'ont apportés ?) Alors oui, c'était très stressant chaque fois. Euh (..) je me suis fait un stress, je me suis fait, laissé stresser. Euh (..) mais j'pense, c'est toujours euh vouloir le mieux faire et si c'est un document qui reste ensuite euh moi j'aimerais le présenter le mieux possible. Euh, ça c'était le côté négatif, mais j'pense euh le côté positif est plus important. (.) De me voir euh sur vidéo et puis euh qu'on discute ensemble ensuite, d'avoir une tâche euh de visionnage euh et euh j'en ai appris énormément. Euh, souvent j'pense que c'était vraiment frappant euh c'que j'ai vu. Et euh on est tellement choqué de c'qu'on voit que moi je me donne euh vraiment de peine de ne plus faire les mêmes erreurs euh les plus graves pour moi que je voyais au début. Et j'pense, j'arrivais à faire des progrès plus rapidement (.) que si c'était seulement un feedback. Parce que euh un feedback euh on sait ensuite euh oui, euh, je sais maintenant je dois plus le faire mais en même temps, tout en le disant, souvent j'sais pas exactement quoi et encore moins comment. Et euh dans les discussions avec mon prafo, qui me donne des feedbacks, et puis euh la plupart du temps c'est absolument justifié mais on n'a pas toujours le temps de discuter comment mieux faire, des pistes d'amélioration. Et euh y a tellement de possibilités pour changer, et euh et ici dans l'atelier on a aussi euh (.) vraiment fait le lien théorie-pratique qui euh qui me semble euh c'qui m'aide beaucoup euh de comprendre le pourquoi (.) tout en sachant quoi faire, quoi changer. Et euh donc c'est (.) euh ouais, c'était très très efficace. Donc j'pense en peu de temps, j'ai vraiment fait des progrès euh grâce à ces vidéos et nos discussions.	CHEQ21, GER21
00:47:46.8	00:50:31.8	(Question 22 : Est-ce que ta représentation de l'enseignement du texte littéraire a changé, évolué ?) Oui (.) oui, clairement. (rire) Euh (.) en fait, j'enseignons d'une manière beaucoup plus traditionnelle que je le croyais. (.) Euh (..) ça c'était un constat. Et euh un autre c'était euh (..) y avait encore autre chose. (.) Oui, ça c'est l'aspect principal. Et que c'était euh assez ennuyeux (rire) en fait c'que je faisais euh que j'attendais trop longtemps, qu'il y avait trop de pauses euh c'était pas assez dynamique euh mais ça, ça a sûrement à voir avec justement l'aspect actionnel qui manquait à mon enseignement. Il y avait quelques moments (.) mais dans l'ensemble, c'était pas actionnel et les A euh ils étaient pas vraiment impliqués. Donc là, je vois vraiment une grande différence par rapport à avant et aussi par rapport à euh mon point de vue sur, ma per(spective) oui comme je vois le texte littéraire dans l'enseignement. Euh, j'ai plus les mêmes attentes euh je euh je vise plus une compréhension globale, tandis qu'avant j'étais encore assez dans le détaillé ou au moins sélectif, mais assez détaillé, pour moi, maintenant, trop détaillé j'trouve. Je posais des questions sur des détails qui étaient vraiment pas nécessaires pour la compréhension de l'ensemble du texte. Et les A me suivaient pas. (..) Donc finalement c'était inutile quelques heures euh parce que ils avaient pas vraiment appris quelque chose euh peut-être au niveau langagier oui, mais euh même pas euh même pas langagier parce que je travaillais très peu avec des chunks donc euh ils avaient pas de moyens non plus. Ils avaient pas d'aide (.) euh voilà y avait peu qui participaient, c'était toujours les mêmes c'qui est typique c'qu'on a discuté pleins de fois dans nos ateliers de réflexion, ouais.	CHEQ22, GER22
00:50:31.9	00:51:56.4	(Question 23 : Si on transfère ce qu'on a vu dans nos ateliers pour des A de 3M, penses-tu que c'est possible d'appliquer la perspective actionnelle même avec la contrainte des examens ?) Mais oui, mais je vais essayer déjà avec, comme je vais pas enseigner au gymnase euh mais au collège, je pense, j'ai une 10ème actuellement qui sera une 11ème l'année prochaine. Donc comme c'est une école privée, ils doivent se préparer à l'examen d'entrée au gymnase. Et là, y a aussi une lecture, euh la lecture d'un livre. Et euh j'ai	CHEQ22, GER22

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		prévu de préparer justement des séquences beaucoup plus actionnelles dès le départ. (..) Justement pour les impliquer, parce qu'au collègue c'est encore euh (..) euh l'inaction est encore plus importante parce que voilà ils sont dans une phase de leur vie où souvent ils sont physiquement pas capables de se concentrer. Et si ça les intéresse pas, s'ils voient pas la nécessité, l'examen ne suffit pas. Au début de l'année ils se disent voilà on a encore une année, donc voilà ils participent pas, ils se reposent s'il y a de la lecture. Et euh j'pense euh j'aimerais les rendre plus actifs dans ces cours-là.	
00:51:56.5	00:55:04.9	Question 1 de GE : Est-ce que tu connais un ouvrage où il y a des activités de mise en commun en particulier comment de différentes façon, comment mettre en commun parce que là c'est, j'pense c'est le moment ou les moments où ils sont le moins actif actuellement. (CHE fait référence au livre conseillé durant l'atelier réflexif – 52 méthodes. Pratiques pour enseigner, Rémy Danquin / original: Methoden für den Unterricht de Wolfgang Mattes-	GEQ1, CHER1
00:55:05.0	01:03:16.2	Question 2 de GE : Justement, ce problème pour repartir euh les séquences sur les périodes. Quand est-ce qu'on peut couper, quand est-ce qu'il faut pas ? Euh, j'trouve que c'est hyper difficile. Parce que voilà, on a préparé euh moi j'ai commencé en préparant le dossier. Et puis j'ai vu, mais en fait ça joue pas du tout avec le temps que j'ai à disposition. Comment faire pour euh ensuite que ça reste cohérent ? (.) Parce que normalement il faudrait (.) couper les activités, puis c'est plus cohérent. (.) Comment faire ? (rire) Comment tu fais dans la Pratique ? (CHE : Alors c'est extrêmement difficile. Et ça, c'est souvent le problème qui se pose quand on est dans un enseignement traditionnel où finalement on n'a pas besoin de se poser des questions, parce que si on n'a pas répondu à quinze questions, on en répond à dix et puis voilà (GE : ouais, c'est les devoirs, vous faites à la maison, mais ça joue pas ici) Ça joue pas, exactement. Alors, c'est extrêmement difficile donc j'ai pas une réponse définitive, par contre tu peux toujours te focaliser sur les phases de l'enseignement, c'est-à-dire toujours la première phase qui est l'amorce, la préparation à la tâche, ensuite la tâche en tant que telle puis ensuite le bilan. (.) Euh, il faudrait (.) enfin dans l'idéal, il faudrait que tu puisses au moins réaliser la tâche, réaliser l'objectif du jour. (.) Euh, si tu y arrives pas, c'qui compte vraiment, c'est que tu aies ces trois phases, c'est que tu aies une phase où les A préparent quelque chose, fasse quelque chose, et qu'il y ait un bilan, un retour. Donc si t'arrives pas à finir ton objectif, comme là je te donne directement un conseil par rapport à une situation, celle que tu as vécu, par exemple par rapport à ta vidéo, (.) euh (.) à la place de la repasser une deuxième fois, à juste titre comme tu l'as dit, t'aurais pu laisser tomber, t'aurais pu parler des stratégies de réussite de compréhension du document, c'est-à-dire euh de dire ben voilà vous avez compris quoi du document? Et toujours en fait faire un lien à ton objectif euh qui est ton projet par exemple. Si c'est un projet hein? Si c'est une macro-tâche, c'est de dire ben voilà euh à la fin vous devrez vous aussi faire ce genre de reportage. Maintenant, pourquoi on a vu ça? Quels sont les éléments que vous pouvez retirer par rapport à ça puisque vous avez un modèle que je vous propose. Euh, qu'est-ce que vous prendrez? Et que tu aies une discussion, même s'il te reste trois, quatre minutes euh ben c'est une discussion qui pourrait avoir lieu pendant dix minutes, mais là, si tu veux, tu fais un, um moment méta, c'est-à-dire que tu cesses l'activité mais tu réfléchis sur le processus. Et dans la perspective actionnelle, c'est vraiment aussi une grande importance d'accorder de l'intérêt aux processus. C'est-à-dire ben pour réaliser une tâche, on a besoin de passer par ça, par ça par ça. Si tu veux, c'est le (.) tu te rappelles des six critères d'Ellis qui vous ont été proposés au début du cours)	GEQ2, CHERR 2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		de Madame X? Il y avait six critères d'une tâche, de l'efficacité d'une tâche. (GE: non je vois pas du tout) Le premier critères task is a workplan. C'est un plan de travail. Si t'as un plan de travail, à partir de ce plan de travail tu réfléchis sur le processus, sur comment ça se passe pour faire une tâche, ben là tu peux aussi couper. Euh (.) c'est clair que dans l'idéal, il faudrait avoir les trois phases et puis faudrait avoir (.) mais dans la réalité ça se passe pas comme ça. (GE: Mais oui, on a le test de voc à faire, ou autre chose) Exactement. C'qui compte, c'est vraiment que (.) en fin de leçon, tu puisses avoir une véritable conclusion. C'est-à-dire pas être prise par le temps, alors on sera toujours pris par le temps hein, mais c'est d'arriver de se dire ben voilà, à mince, il me reste deux minutes, ben c'est stopper et puis c'est dire ben (.) tu leur poses la question, pourquoi on fait ça ? (.) Tu verras, au début, tu vas un peu les décontenancer, ils vont se dire mais qu'est-ce qu'elle pose comme question, ils vont peut-être pas, puis au fur et à mesure, ils vont se dire (.) ah ben oui on fait ça parce que. Les habituer aussi à leur dire à un moment donné, on fait ça pourquoi? C'est quoi le lien avec c'qu'on va faire, notre projet? Pour que ça fasse sens en fait. (.) En fait, c'est remettre ce sens euh à niveau puis discuter sur le sens, faire du métacognitif. Et ça, tu peux toujours terminer un cours comme ça, si t'as pas le temps. Euh, c'que j'te conseille aussi, c'est après ben justement, la période d'après, c'est de revenir sur cette conclusion, pour faire le lien. Tu sais, on fait toujours le lien sur les, pour réactiver les connaissances, mais tu peux aussi faire le lien avec le cours d'avant, c'est de dire, alors vous vous rappelez euh on a vu une vidéo, pourquoi on a vu cette vidéo ? Vous vous rappelez, on avait parlé de cette vidéo, puis tu refais le lien puis ça dure une minute. Puis tu peux faire le lien sous une autre forme aussi pour changer les formes de travail. Mais c'est bien, si tu veux, euh si t'arrives pas à, à séquencer sur les 45 minutes, c'est de faire les liens comme ça. C'est quand tu recommences (.) c'est de reprendre là où tu t'es arrêté, en re-thématisant (.) une à deux minutes. Et puis tu conclues euh jamais au milieu d'une activité. Alors (.) bien sûr que des fois euh voilà c'est comme ça, mais (.) ce serait bien, même si ça sonne, que tu prennes le temps 10, 15, 20 secondes, si tu peux pas faire euh du collectif, tu fais du frontal. C'est-à-dire stop. Ben voilà, maintenant on a fait l'activité aujourd'hui parce que? Et elle s'intègre dans le projet (.) voilà pourquoi on a fait cette vidéo. (.) Si t'arrives à répondre à la question pourquoi? (.) Et puis, dans le meilleur des cas, c'est les A qui répondent, ben là, tu peux conclure comme ça. Même si t'es pas au bout de euh (.) où tu voudrais être. Mais là, si tu veux euh (.) on n'a pas le choix, on doit avoir 45 minutes, ou des fois 90 minutes, des fois on a deux périodes. Mais (.) on est contraint par cette (.) temporalité. Mais, au bout d'un moment, d'un point de vue didactique euh bien sûr qu'on doit faire en fonction de 45 minutes, mais ça change tout le temps. Donc (.) si t'arrives vraiment à couper (GE : s'il y a un incident en classe, ça ça suffit à un enfant, euh quelqu'un, un A qui tombe malade de ou quelque chose qui éclate en pleurs, je sais pas) Exactement, voilà. T'arrives en retard, parce que t'as été retenue par un A. (GE : c'est vite dix minutes qu'on perd) Exactement, donc c'qu'est vraiment important, c'est que (.) il y ait (.) une ouverture, une conclusion et puis que c'est deux (.) soient en lien si tu veux. C'est quand t'arrives, c'est pour ça que je te parlais de l'objectif avant, (.) si tu dis au début, surtout au début d'un projet, ben voilà, notre objectif c'est de faire ci, c'est de faire ça, puis ben maintenant les étapes sont celles-ci parce que (.) là on fait cette activité de vocabulaire pour que vous compreniez la vidéo, la vidéo est importante parce que c'est un modèle pour vous (.) pour ensuite produire ce que vous devez produire. Ben pour eux, ça va faire sens. En fait, si tu veux (.) tu (.) leur donnes ce travail, en fait tu les décharges (.) en leur disant)	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		y a ci y a ça et puis ils savent où ils vont. Parce qu'en fait, on fait ça (.) parce qu'ils vont tellement être actifs et impliqués (.) que s'ils comprennent pas le fil rouge (.) ben ils vont se désimpliquer. (GE : ça m'est déjà arrivé) Mais moi aussi, ça m'arrive. Puis le fil rouge, toujours, tu peux garder ça en tête, c'est l'objectif, c'est ton objectif. C'est-à-dire soit l'objectif du projet, ou l'objectif de la leçon. (.) Tu peux chaque fois faire des liens. Pour les transitions, entre les activités aussi. Des fois quand tu passes de l'activité 4 à l'activité 5, euh moi ça m'arrive des fois, j'fais, bon maintenant on va voir l'activité 5, mais c'est de dire, ah ben non, on a vu l'activité 4, maintenant on a besoin par exemple pour réaliser notre objectif ou notre projet, par exemple si c'est écrire une lettre, on a besoin ben savoir, oui ben les éléments du contenu. On a vu les éléments formels, mais dans une lettre, y a aussi le contenu. Puis voilà, on passe à cette activité. À la place de dire (.) activité 4 puis on lit, on fait toujours le lien avec notre objectif. Puis pour eux, ça crée du sens. (GE : ouais, d'accord, ouais, ça aide beaucoup. (..) Ouais, sauf, ouais ok, ça c'est une bonne idée. (.) Oui et de toute façon, j'dois plus expliciter pourquoi j'fais quelle activité euh, euh des fois je le fais, des fois je l'oublie, ouais de me rappeler ça régulièrement.) C'est comme aussi quand tu fais une activité par exemple sur les structures langagières, une activité euh un exercice grammatical, il a encore lieu hein ? (.) Ben, tu peux leur poser la question (GE : on peut très bien intégrer) ouais et puis aussi leur dire ben pourquoi on fait cet exercice de grammaire maintenant ? (.) Parce que ça fait plus sens, à la place de dire par exemple (.) y a quatre phrases à l'accusatif, au datif et puis c'est hors contexte. Si tu veux vraiment faire en sorte qu'ils apprennent aussi les cas, parce qu'ils faut aussi qu'ils apprennent à un moment donné, ben c'est de dire, ben pourquoi on fait ça déjà ? Puis si t'arrives à thématiser avec par exemple une production, ils ont du produire quelque chose, tu reviens sur les erreurs, ben là ça fait aussi toujours plus sens. Que (.) cette grammaire décontextualisée qu'on voit et que t'as observé euh (GE : partout (rire) à tous les niveaux)	
01:03:16.3	01:05:13.4	Question 3 : Est-ce que c'est grave si j'ai par exemple là, c'est pas une véritable production euh par exemple, euh non je veux dire là ? (.) Euh, après l'activité. Donc si j'enlève ça, j'ai l'activité en soi et puis euh l'activait après. Est-ce que c'est une euh tâche actionnelle. (CHE : euh, j'comprends pas, tu dis celle-ci ?) Oui. (..) Est-ce que ça suffit comme tâche après le visionnage ? Ben comme il faut toujours avant, pendant, après. Ça doit pas toujours, parce qu'il y a pas de produit ici quelque part. (CHE : oui parce qu'en fait si tu veux euh comment dire, ton document authentique, si tu veux, t'es pas, tu n'es pas que dans de la compréhension orale, t'es vraiment dans un cadre de projet. (.) Dans ton projet, tu as intégré ton document authentique. Donc en fait, tu n'as pas besoin d'avoir si tu veux une tâche de production, parce que (GE : elle vient après) elle vient après, exactement. Elle vient dans ton projet. (GE : parce que c'est comme une grande amorce quelque part) Exactement. Si tu veux, si tu travailles par exemple que la compréhension orale, si tu veux, tu veux comprendre pour faire quelque chose, par écrit ou par oral. Mais là, c'est comprendre pour ensuite faire ton projet. (GE : alors j'ai vraiment, j'ai pas besoin parce que là j'étais pas sûre s'il me faut encore une production en soi pour entrainer les formes) Exactement, si on te pose la question, mais quelle est ta tâche après le visionnage, c'est qu'en fait, c'est que le visionnage est au service de ma tâche. (GE : ouais, ils prépare aux niveaux des formes et du contenu) Exactement. Si tu veux, la tâche après le visionnage, par exemple la correction, la mise en commun, c'est simplement peut-être revenir sur euh une stratégie d'écoute ou une stratégie de compréhension ou (.) pourquoi on a fait ce document. Enfin, intégrer si tu veux. Ça peut être aussi juste une mini après, mais t'as pas besoin d'un après. (GE : d'accord, merci))	GEQ3, CHER3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
01:05:13.5	01:12:53.9	Question 4 : Ma dernière question (.) est-ce que toi tu vois une euh (..) des (.) différences entre ma première séquence filmée et euh la dernière là (CHE : oui, alors moi j'ai vu beaucoup de) GE : au niveau actionnel ?) J'ai vu déjà euh (.) alors comment dire, une grande (.) intégration des concepts théoriques. J'vois aussi dans l'atelier aussi euh j'voulais te poser la question, t'as fait beaucoup de lectures ? (GE : non pas du tout) parce que j'trouve (GE : j'ai plusieurs fois lu le document que tu m'as donné, je l'ai utilisé pour euh (.) le prérequis 2 que j'ai déjà fait il y a deux semaines. Donc pour ça euh je l'ai utilisé et relu en détails, parce que je le trouve tellement (.) euh il est concis, en fait il contient tout ce qu'on a fait en théorie euh (CHE : quand tu dis le document, c'est celui-là ?) Oui voilà. (CHE : ah mais avec le texte, avec tout le texte ?) Avec le texte, ouais, ouais. Et j'ai lu donc les euh pendant les vacances aussi les documents du cours. (.) Donc euh j'pense les deux ensemble, ça me donnait une base. (CHE : parce que j'ai trouvé en fait, alors je sais pas aussi si c'est peut-être dû euh après chaque visionnage où tu sais il y avait la tâche d'écoute, et puis tu devais répondre à des questions, j'ai trouvé qu'au fur et à mesure des entretiens, des observations alors je reviendrais aux observations vraiment telles quelles, mais euh tu t'es approprié les concepts aussi. J'trouve que (.) y a beaucoup de choses que tu, enfin pour toi, enfin pour moi, j'ai l'impression que derrière toi, la perspective actionnelle c'est beaucoup de concepts qui sont mis en lien. (GE : ouais, c'est tout mis ensemble) Et puis ça c'est observé j'trouve, euh vraiment ben dans les formes de travail aussi. J'ai vu que c'est beaucoup plus dynamique (.) donc y a beaucoup plus de (.) de variation dans les formes de travail, euh dans les, dans le projet aussi. Le projet, j'trouve que c'est déjà des projets qui sont, où on voit là c'que t'as préparé pour la dernière observation, c'est beaucoup plus, comment dire, euh beaucoup plus dense d'un point de vue didactique. C'est-à-dire que y a beaucoup de recherches, beaucoup de recherches sur des concepts didactiques et puis sur une façon de faire. C'est-à-dire que, ben tu, tu t'es posé beaucoup de questions et t'as remis euh comment dire, t'as fait c'que j'ai trouvé intéressant à un moment donné, j'ai pris des notes, c'est qu'en fait, tu fais comme dans la perspective actionnelle elle demande, c'est qu'en fait tu fais travailler tous les sens. Alors j'ai pas vu tous les sens, l'odorat par exemple, mais par contre, le fait de se lever aussi. Ça j'avais pas observé. Et le fait de se lever, je sais pas si toi tu as remarqué, mais t'as vu, tout de suite, euh l'implication déjà (.) que ça apporte. (GE : non, j'ai pas remarqué) Et le fait de se lever, moi j'ai remarqué dans mes cours, puis j'ai vu aussi ce matin chez Ni (.) quand tu fais lever les A, alors évidemment qu'il y en a qui sont nonchalants, qui perdent du temps, mais (.) tu casses un rythme (.) tu changes une dynamique et puis euh c'est un peu ben, on parle aussi en marchant, tu vois ce que je veux dire par là ? Ça que, ça rend aussi le côté vivant de la langue. Et puis, le fait de bouger, c'est aussi un élément qui est important dans la perspective actionnelle. Alors je sais pas si avec les petits, c'est peut-être encore, c'est peut-être presque préférable de faire, le problème c'est qu'il y a aussi la discipline, après il y a la gestion de classe, (GE : bouger ça va, mais après euh de garder le cadre, c'est ça qui est un problème). C'que j'ai trouvé aussi hyper intéressant, c'est ton approche du texte aussi. Comme euh alors ça c'est pas forcément une évolution mais c'est par rapport à ce que tu proposes, c'est tes projets en fonction justement d'une compréhension sélective. C'est comme tu disais avant, c'est pas, c'est plus du détaillé. Euh, et tu fais un projet autour de ça qui est vraiment ancré dans la vie de tous les jours des A. J'trouve que l'implication de sA en tout cas, ça se ressent. Ce qui m'a vraiment marqué chez toi, c'est ton raisonnement didactique derrière. Donc c'est vrai que (..) c'est ça qui rend.	GEQ4, CHER4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		en fait finalement ton enseignement plus facile, quand on l'observe. En fait, on a l'impression que c'est très facile. Et c'est toujours comme ça, dans la facilité, c'est là qu'on voit qu'il y a énormément de travail derrière. (Ge : mais oui. J'ai quasiment chaque week-end euh avant parce que pour chaque semaine, j'ai dû recarder justement sur les périodes à venir euh mon cours et donc chaque week-end quasiment, j'ai remis en question puis quand j'étais pas sûre j'ai re-regardé les documents euh des cours pour voir si je trouve une autre possibilité, une autre solution comment faire. Parce que voilà, comment appliquer ensuite, c'est aussi une question que je me suis pas posée pour toutes les activités euh quand j'ai préparé le dossier. Donc au fur et à mesure, euh j'ai aussi euh fait des changements et je me suis rendu chaque fois compte après avoir donné le dernier cours donc déjà euh me basant sur les conclusions de mon dernier cours, donc d'essayer de encore améliorer pour le prochain. (CHE : justement, ça me vient à l'esprit, est-ce que le journal de bord t'as permis de prendre du recul, parce que moi j'ai trouvé quêtons journal de bord était très réfléchi et très réflexif. J'me suis demandé si pour toi c'(é)tait un instrument utile) Oui, parce que euh quand je l'ai rédigé, chaque fois, j'ai retenu un ou deux points (.) que j'essayais d'appliquer ensuite. Euh (.) et comme on se voyait quasiment toutes les semaines, chaque fois c'était présent. En fait, c'était tout le temps présent. (..) Et ça facilitait de, de le garder en vue, de ne pas oublier justement ce qu'on avait noté. Ça obligeait chaque fois à revenir euh sur la théorie, euh en discussion et euh puis en faisant le journal de bord, à noter ce que j'ai retenu et voilà les points que j'aimerais appliquer et je l'ai essayé de, ouais certains de les appliquer. Ouais, parce que (.) comme j'suis curieuse, j'aimerais tester ce que je vois (rire). Et c'que j'entends si ça marche aussi bien chez moi dans cette classe. Parce que des fois c'est aussi euh dans une classe ça fonctionne bien, dans une autre pas, oui mais de tester si ça va pour aussi, moi mon but, j'prends cette formation comme euh une foire d'idées et je me sers. Euh, je prends ce qui m'intéresse, le reste voilà tant pis euh ça passe. Mais j'essaie d'en profiter parce que je sais qu'après les premières années j'aurais pas trop de temps pour encore m'occuper euh ou de m'inspirer. Ce sera surtout la pratique (.) ensuite peut-être oui euh mais au début j'pense que ça me prendra tellement de temps de préparer euh les cours que j'aurais moins de temps à lire et à réfléchir là-dessus donc j'aimerais en profiter maintenant.	
01:12:54.0	01:14:45.9	(Question 24 : Puis tu penses que vraiment par exemple par rapport à cet atelier (.) c'est vraiment une porte, c'est toi qui disait avant justement le lien entre théorie et pratique. Pour toi, c'est vraiment euh, ça te permet de faire des liens ?) Oui, pour moi, c'est un inspiration. Euh (.) et j'pense, ça enrichit l'échange énormément et de se remettre en question, même si c'est pas ma séance qui est discutée, euh j'me pose chaque fois la question et comment c'est chez moi ? Est-ce que c'est pareil ? Ou est-ce qu'il y a une différence, pourquoi ? De toute façon, je me remets beaucoup en question donc euh oui c'est ça qui me fait avancer, j'pense. Et l'atelier, ce point fixe de réflexion, ça aide beaucoup. Et moi j'trouve toute façon les profs souvent ils sont trop dans leur classe. À Berlin, j'ai travaillé durant trois années avec une collègue très proche. On était très ouvertes. On s'est donné des feedback critiques, on a travaillé ensemble, donc moi j'suis habituée de collaborer. Et ça facilite énormément et ça améliore l'enseignement j'trouve. J'aimerais bien d'une façon ou d'une autre pratiquer ça dans l'avenir. Oui, parce que j'trouve ça important, parce que si on, si il reste trop dans son coin, euh on se fige dans ses pratiques et moi j'aime pas ça. Ça commence à m'ennuyer à un moment. (rire) (..) Parce qu'il faut qu'on reste attentif tant aux A que à ses pratiques.	CHEQ23, GER23

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
01:14:46.0	01:15:20.1	Remarque 1 : CHE revient sur une éventuelle amélioration concernant l'activité d'évaluation : donner une liste aux A avec des critères pour faciliter l'activité)	CHER1
01:15:21.3	01:16:15.0	Remarque 2 : CHE revient sur le fait que le PF parlait en français aux A durant l'activité d'évaluation, alors que Ge avait expressément demandé aux A de parler en allemand.	CHER2
01:16:16.0	01:23:16.1	Remarque 3 : Quel a été le retour du PF sur le cours ? Il a trouvé bien que Ge avance l'explication des devoirs avant la fin car lors d'une autre séance observée, elle avait pas eu le temps d'expliquer les devoirs à la fin. Sinon, il a trouvé bien, très bien mais n'a pas donné plus de commentaires. Ge dit profiter plus de l'atelier car entre les participants, il y a un esprit beaucoup plus critique et c'est selon elle cela qui permet d'avancer. Elle profite aussi de thématiser que certains E ont choisi cette profession pour la stabilité : ils font la formation et ensuite ils sont E. Contrairement à certains comme elle, qui ont travaillé dans d'autres domaines et qui ont choisi cette profession et qui sont plus ouverts. Elle mentionne aussi Ni et PA qui sont plus jeunes et qui n'ont pas d'autres expériences professionnelles mais qui sont encore plus ouvertes.	CHER3, GER1

G.2 Nina

G.2.1 Premier entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:01:43.0	00:03:19.5	**1EnNi28.3.17 (HEP bureau C25-302, durée : 1 heure, 24 minutes)** (Question 1 : Par rapport à ton stage, donc t'es en stage A, j'voulais savoir quelle est ta marge de manœuvre ou ta marge de liberté par rapport à ton enseignement, c'que tu peux enseigner ?) Ben, quand même assez grande, surtout là maintenant pour l'enseignement de la littérature. (.) On me demande aucune planification. (.) On me demande pas vraiment de rendre des comptes (.) Et puis euh (.) là, j'suis assez libre. Après c'est au moment où j'vais devoir évaluer (.) que là ma PF va intervenir et qu'elle va me dire vraiment ce qu'elle veut au moment des évaluations. Mais pour l'instant j'suis libre avec cette classe, ouais. (CHE : Mais tu lui dis aussi, tu lui communiques c'que tu fais ou t'as pas besoin, comment ça se passe ?) Ben, j'ai pas besoin, elle s'en fiche honnêtement, mais des fois j'lui dit euh pour aussi qu'elle se rende compte que j'fais pas que donner des questionnaires de compréhension écrite mais que j'essaie de faire d'autres choses. Du coup, j'lui ai parlé de, des interviews que j'avais fait faire. (.) Ouais, des fois j'essaie de lui montrer (.) que j'fais d'autres choses pour aussi peut-être à elle lui donner l'idée un jour de faire d'autres choses vu que (.) quand on avait lu des mini nouvelles surtout de euh comment il s'appelait Leonardo Thomas, au début de l'année, on a lu des petites nouvelles avec cette même classe, ben à chaque fois la méthode de procédé de ma PF c'était, elle donnait le texte, ils lisaient le texte, mais sans intention de lecture, c'était vraiment lire le texte, et après ils recevaient le questionnaire, et puis ils répondaient aux questions. Et puis, c'était toujours sur ce mode-là. C'est pour ça que je me suis dit, des fois quand je fais quelque chose qui me semble un peu intéressant, ben j'lui en parle puis peut-être qu'elle le garde dans un coin de sa tête pour elle quoi.	CHEQ1, NIR1
00:03:19.6	00:04:20.0	(Question 2 : Qu'est-ce qui est important dans l'enseignement du texte littéraire pour toi ?) Euh (.) pour moi, ce serait d'abord que les A soient vraiment motivés, dans leur lecture euh, qu'ils aient envie d'avancer dans le livre, que ce soit pas un poids ou ouais un fardeau, chaque fois qu'on doit sortir ce livre, enfin, qu'il y ait une motivation de ma perspective d'E, c'est d'essayer de créer cette motivation-là qui est important. (.) Et puis après, c'est aussi, ben de les rendre le plus actif possible. J'ai vu que, quand j'parlais trop devant, j'ai bien vu qu'ils décrochaient, qu'on perd les regards, qu'on ouais, on le sent. Donc euh, dès que je leur dis ok maintenant c'est à vous, vous allez faire ci, ça, j'vous laisse gérer, ben tout de suite ok, alors euh enfin ouais ils se sentent plus concernés. C'est surtout ça j'dirais.	CHEQ2, NIR2
00:04:20.1	00:07:23.5	(Question 3 : Par rapport à la lecture que vous faites, donc Emil und die Detektive, c'est toi qui l'a choisie ?) Non (.) non. Euh, c'est dommage parce que euh, ben vu que c'est, vu qu'elle (PF de NI) a décidé que ça allait être moi qui allais m'en occuper, ben elle m'a pas laissé le choix en fait. Elle m'a dit de lire Emil und die Detektive, puis les A avaient déjà (.) le livre depuis le début de l'année en fait, même avant que j'arrive au gymnase. (CHE : Et puis ce choix, c'est un choix de ta PF ou c'est un choix du gymnase, de la file ?) De ma PF. Non, non, c'est chaque E qui choisit ses livres. (CHE : Ok. Elle t'a justifié son choix de lecture ?) Elle m'a dit, j'le fais depuis super longtemps, c'est une histoire un peu débile, mais les A ils adorent. (Rire) Et elle m'a justifié son autre livre (.) Oya, Oya qu'on lit, o y a avec la 2M, elle me l'a justifié de la même façon. J'le travaille depuis des années, c'est un	CHEQ3, NIR3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		livre un peu débile, mais les A ils adorent, j'sais pas pourquoi. (.) Et vraiment, elle m'a justifié comme ça ces deux livres, donc pour moi, c'est pas du tout des bonnes raisons, y a aucun (.) enfin ouais, c'est pas une bonne réflexion qu'il y a derrière. J'pense qu'elles les fait vraiment parce que (.) elle les fait depuis des années et ça l'arrange. Enfin, elle ressort son matériel et puis voilà. (CHE : Et puis toi, par rapport à ce livre, tu te positionnes comment ? Par rapport à ce choix, si tu devais choisir ce livre ou pas le choisir ? Quels seraient tes critères ?) Déjà, moi j'aurais pas choisi le esasy readers. On lit la version simplifiée. Et puis ce livre, il est quand même, il a quand même été écrit donc pour des enfants allemands, même assez jeunes. Donc j'pense vraiment que même en première année, ils s'raient tout à fait capables de lire la version non simplifiée, quitte à ce que moi ensuite je, je résume en deux mots un chapitre, qu'on passe à un prochain, mais vraiment qu'ils aient (.) le livre un peu authentique, ça ça m'gène un peu cet, ce côté euh livre pas authentique parce que simplifié. Moi, ça me gêne un peu. (.) Donc j'aurais pas choisi la version simplifiée. (.) Et puis (.) en fait je pense pas forcément que j'aurais choisi ce livre, mais (.) il est bien parce qu'il crée du suspense. (.) Donc, oui, souvent j'peux les faire formuler des hypothèses sur c'qui va arriver ensuite, enfin y a vraiment de quoi faire à ce niveau-là. (.) Après, j'sais pas, ce Emil (.), il est quand même très jeune et plus jeune que mes A et j'ai l'impression du coup qu'ils arrivent pas très bien à s'identifier par exemple. (.) Donc (.) ouais (.) et puis (.) j'sais pas enfin, ce livre il est (.) enfin, c'est un livre qui date de il y a des années, j'préfèrerais livre quelque chose d'un peu plus euh moderne ou récent.	
00:07:23.5	00:09:27.5	(Question 4 : Par rapport à la séance observée : quelle a été ta marge de liberté, de manœuvre par rapport à la création du cours ?) Alors (.) j'devais faire (.) la consigne de ma PF c'était, il faut qu'ils fassent une évaluation sur des jeux de rôle. C'était ça. (.) Donc, j'suis partie, et puis après, ben (.) elle, elle avait aucun critère d'évaluation (.) parce qu'elle en donne jamais. Donc elle, elle fonctionne jamais avec les critères. Et c'est aussi ce qui fait que souvent y a des réactions un peu genre euh de sentiment d'injustice et tout ça une fois qu'elle donne les notes. Parce qu'évidemment, elle a pas fixé de critères, mais elle se rend même pas compte que c'est à cause de ça. Donc, elle m'a donné cette euh cette directive-là et moi j'me suis dit ok, il faut au moins qu'cette fois euh j'puisse leur annoncer des critères, que j'puisse les guider, et (.) et du coup ben comme j't'avais expliqué, j'ai essayé de faire une évaluation qui soit la plus guidée possible, mais avec les outils que j'avais et sachant que elle, pour elle, il y a (.) si on les guide trop, c'est les materner, en fait elle fait cet amalgame comme ça. Donc euh. (.) Après, moi j'lui ai présenté à elle la liste des critères pour qu'elle voie que j'avais des critères et que, pour qu'elle comprenne quelque part que j'allais me baser là-dessus pour les notes et qu'il y aurait pas de place pour la subjectivité (.) on verra, c'est demain matin qu'on fait ces jeux de rôle, vraiment on verra, moi j'ai vraiment préparé ma fiche d'évaluation avec euh le nom du groupe et ensuite chaque fois les critères et euh ouais, j'prévois de remplir que ça, quoi, pour pas laisser de place à la subjectivité. Mais j'crains un peu que elle, elle ben comme elle fait toujours, elle se base un peu sur ses sentiments. (CHE : Elle sera présente lors de l'évaluation ?) Ouais. Ouais, pour les évaluations, elle veut les voir, si c'est des évaluations écrites et puis orales, elle veut être là.	CHEQ4, NIR4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:09:27.6	00:19:10.6	(Question 5 : La planification : comment l'as-tu fabriquée ? Quelle a été ta démarche didactique ?) Euh, (..) attends (CHE : Si tu te rappelles, il s'est passé tellement de choses (il s'est en fait passé 6 jours entre la séance enseignée et l'entretien)) C'est ça, il se passe trop de choses. (NI cherche dans ses feuilles) Attends, ouais t'as la feuille ? Sinon j'reprends ma feuille. (..) (CHE montre la feuille du plan de la leçon et NI a retrouvé sa feuille entre-temps) Donc la question, répète-moi la question (rire. CHE répète : C'était ta démarche didactique, en fait comment t'en es arrivée à créer ton cours comme ça ? T'es partie de quoi ? Par quoi t'as commencé ?) J'me suis dit. Ma PF veut qu'ils fassent un jeu de rôle. (.) J'me suis dit, faut lui donner le plus de sens possible à ce jeu de rôle. Donc évidemment (.) qu'il allait être pour moi en lien avec le livre dans lequel ils sont plongés maintenant. Parce que elle, elle m'avait même pas dit qu'ça devait être en lien avec le livre, enfin (.) elle, elle peut dire tout à coup, enfin, c'est arrivé, elle dit, tiens, le thème du chewing-gum, paf, faites un jeu de rôle là-dessus. Donc pour moi, ça tombe de, enfin du ciel, enfin ça va pas, donc j'voulais contextualiser, donc j'ai dit ok, évidemment c'est en lien avec le livre. (.) Ensuite, euh, j'me suis dit qu'il fallait un peu les aider, donc euh euh c'est pour ça que j'ai eu cette idée de contextualiser, en fait j'étais un peu partagée à la fois j'disais il faut les aider, il faut les encadrer, et à la fois j'me disais, j'veux pas leur imposer (.) trop de choses et qu'ils sont bloqués, donc, c'est pour ça que j'me suis dit qu'ils, que j'allais leur laisser le choix d'un lieu, (.) mais que j'allais essayer de les orienter (.) euh en leur disant que ça devait être un lieu qu'ils avaient rencontrés dans l'un des chapitres. (.) Et pour ça, j'me suis aussi dit, ah c'est bien de leur donner comme devoir de faire à la maison (.) euh (.) de remplir ce tableau là qu'ils avaient rempli avec les différents lieux qu'ils avaient rencontrés, et les différents personnages qui s'étaient trouvés dans ces lieux, comme ça j'me suis dit, ce tableau, (.) ceux qui ont pas du tout de créativité, ou aussi ceux qui mélangent un peu tout, ben ils auront les choses clairement mises dans un tableau. (.) Ensuite, j'me suis dit euh enfin pour moi c'était assez évid(ent), clair qu'ils allaient choisir chacun un personnage (.) à jouer. (.) Et puis euh j'ai fait ce choix-là aussi parce que comme ils avaient déjà joué le rôle d'un personnage, (.) enfin ils s'étaient déjà mis dans le rôle d'un personnage pour les interviews qu'ils avaient faites (.) J'me suis dit (.) ben c'est un peu un exercice qu'ils ont déjà fait donc c'est bien que ce soit pas complètement nouveau comme exercice pour une évaluation. (.) Euh, et puis (.) qu'est-ce que j'ai fait après ? (.) (CHE : Ben peut-être si on en vient euh à la formulation de ton objectif. (..) Comment t'es arrivée à le formuler ou (.) qu'est-ce que tu penses de ton objectif ?) (NI réfléchit un instant) J'pense qu'en fait, maintenant que j'le vois, revois, il prend en compte qu'une partie, c'est plus un objectif spécifique. (.) J'dirais que peut-être un meilleur objectif (.) ça aurait été de dire (.) euh (.) les A, l'A est capable (.) ouais quoi que, (.) il faudrait peut-être ajouter euh genre sous la for(me) dans la forme d'un jeu de rôle, de se mettre (.) de se mettre, non comment dire, l'A est capable (CHE : Mais en fait, là c'est toi qui remet en question ton objectif. En fait, t'es pas satisfaite en fait avec ton objectif si je comprends bien ?) J'sais pas là ouais, tout à coup maintenant que j'le revois, il me satisfait pas trop. (CHE : Je prends aucun avis, je voulais juste thématiser l'objectif. Pour toi, t'as l'impression que (.) il est, c'est plutôt un objectif spécifique, à la place d'un objectif général ?) Ben j'ai, tout à coup j'me dis ça ouais en fait. (CHE : Alors il manquerait quoi selon toi pour que ce soit un objectif général ? Alors tu disais la forme) Ben, un peu le côté contexte et la forme du jeu de rôle, c'est ça qui manque. (.) (CHE : Et puis pourquoi c'est important, enfin j'sais pas, j'imagine que c'est important pour toi si tu.	CHEQ5, NIR5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		l'énonces, que ce contexte manque, pourquoi euh) Ben, ça donne plus de sens du coup. Enfin, c'est pas juste se mettre à la place d'un personnage, parce que (.) on peut se mettre à la place d'un personnage en faisant d'autres choses qu'un jeu de rôle. (.) Donc, ouais, ça précise plus. M-hm. (CHE : Et puis avant, tu as parlé justement, tu voulais mettre en lien euh justement ce dialogue puisque c'était imposé avec le livre et cette mise en lien donc si j'ai bien compris, c'est avec le tableau, avec le lieu et les personnages ? Et dans quelle mesure, tu testes ou est-ce que tu testes pas la compréhension du livre à travers cette euh cette euh activité ? Est-ce que tu testes ou c'est pas du tout euh (.) dans cet objectif ?) Non, ça fait pas vraiment partie de l'objectif j'dois dire. Parce que comme j'leur ai permis et c'était libre de mettre euh un personnage dans un lieu (.) où il avait pas été dans le livre (.) (en)fin, en fait j'voulais, enfin (rire) (.) comme ma prof, ma PF voulait que ce soit (.) pas de l'appris par cœur (.) j'me suis dit que j'allais les piéger et que c'était pas correct si je leur disais (.) vous prenez un chapitre, vous prenez les personnages de ce chapitre, le lieu de ce chapitre et vous jouez la scène. (.) Parce que j'me suis dit là, ils vont me faire une pièce de théâtre et qui dit pièce de théâtre dit un texte appris par cœur. (.) Et donc j'étais pas d'accord déjà avec cette règle de ma PF qui me semble complètement euh incohérente, maintenant qu' j'me suis dit au moins essayer de pas les piéger encore plus. (.) Et donc en leur laissant cette liberté, un peu de créativité, de choisir un personnage qui se trouve dans le train alors que dans le livre il se trouve pas véritablement dans le train, mais donc, non ça, je teste pas la, la compréhension du texte. Non, dans c'cas là. Et d'ailleurs, c'est pas dans les, dans les critères d'évaluation ensuite. (CHE : Parce que là j'voyais dans la planification que t'as envoyée par exemple, justement Hinweise zur Evaluation und Rollenspiel zum Thema Emil und die Detektive. Et puis moi dans ma tête, enfin c'est moi qui ai pensé. J'me suis dit ah y a un lien, donc c'est, quelle est la compréhension ? Comment elle va être établie, comment le lien va se faire ? Et puis en fait, c'est, si j'ai bien compris, ou si j'ai bien vu pendant l'observation, euh ce document ils l'ont reçu aussi comme ça les A ? Avec Emil und die Detektive?) Ouais. (CHE : Puis en fait, j'me suis posé la question justement, c'est pour ça que j'te pose cette question, le lien euh par rapport à la compréhension ou du moins j'me suis posé la question en quoi (.) euh comment dire euh en quoi tu testes la compréhension c'est-à-dire si les A n'ont pas lu le livre, (.) est-ce que c'est important pour ton objectif du jour ou pas, par exemple s'ils ont pas lu les chapitres 1 à 7 ?) (NI réfléchit) (..) Ben, c'était juste important dans le sens de la cohérence, si ils me sortent un (.) un personnage qui existe pas dans le livre, enfin évidemment j'vois qu'il y a un problème avec la lecture du livre. (CHE : Ok. Donc il y a quand même de la compréhension alors ? Donc finalement, tu testes quand même de la compréhension.) Ouais, ça c'est vrai. (.) Mais de façon alors très globale. (CHE : Ouais exactement, mais j'trouve qu'il y a un lien) C'est vrai, c'est vrai. (CHE : Puisque tu parles justement des personnages, des lieux et puis tu parles justement de cohérence. Alors dans la, la séance on a vu, tu thématises justement que ça doit être cohérent et comment tu vas évaluer la cohérence ou comment tu testes cette cohérence ? Quels sont tes critères ?) Déjà, (.) j'suis passé vers chaque groupe (.) pour leur demander quels personnages ils avaient choisi et quel lieu. Et honnêtement, s'ils m'avaient donné (.) quelque chose, enfin complètement à côté de la plaque, j'les aurais tout de suite recadré, j'les aurais déjà orienté donc. (.) Ca, c'est un critère qui pour moi euh (.) est déjà un peu réussi (rire) enfin. (CHE : Non, mais j'porte aucun jugement, ça veut dire en fait que selon toi, là, ils auront tous le maximum de points pour ce critère ?) J'pense ouais. Ouais, parce que j'l'ai déjà vérifié. (.)	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Et Après coup j'me suis dit est-ce que j'ai été trop gentille ? Ma PF par exemple elle aurait jamais vérifié. (.) Mais (.) j'sais pas, j'pense que ça faisait partie un peu de cette orientation de ouais de cette façon de les orienter, de les guider de vérifier la cohérence. (.) Parce que (.) s'ils partaient dans quelque chose de complètement à côté de la plaque, après, c'était difficile de juger aussi l'évaluation, si y a complètement aucune cohérence. Donc euh, ouais c'était aussi peut-être pour me simplifier (.) l'évaluation.	
00:19:10.7	00:28:47.9	(Question 6 : Quel a été ton ressenti après l'observation ?) M-hm, j'ai eu un coup de stress au début, mais c'est le fait d'être tout à coup filmée, d'avoir quelqu'un dans la classe. Mais dans l'ensemble pour dire que c'était une première période, le mercredi matin, j'trouve que (.) ils étaient assez réveillés. (.) Ils ont (.) ouais (.) j'ai beaucoup de plaisir en tout cas à travailler avec cette classe, j'trouve qu'ils sont chouettes, qu'ils posent des questions, qu'ils s'intéressent, après, j'ai toujours du mal parce que (.) y a vraiment certains A qui sont tellement angoissés et j'ai beau essayé de les rassurer au maximum, (en)fin, j'ai l'impression de pas y arriver, de pas totalement y arriver. Donc ça, c'est un peu frustrant. Et comme j'lai écrit sur la feuille, euh j'pense que j'ai énormément parlé en français. (.) Je parle presque jamais autant en français. Et j'crois vraiment que c'était (.) le fait de sentir les angoisses des A et de vouloir les rassurer, du coup, automatiquement j'ai impression qu'en français, vu qu'ils vont tout comprendre, ben ça va encore plus les rassurer, oui j'sais pas euh donc ouais. (CHE : Est-ce que t'as l'impression justement que quand tu parlais en français, ils comprenaient euh justement mieux, par rapport à tes consignes ?) Ouais, j'ai l'impression. J'ai l'impression. Pas tous, y'en a beaucoup qui comprennent directement la consigne en allemand mais j'pense que ceux qui sont un peu (.) comme ça de nature angoissée, (.) ils ont, ça leur fait un double obstacle pour comprendre une consigne en allemand enfin (.) ouais. (CHE : Ouais, ben ça on pourra en revenir maintenant. J'trouve intéressant ce que tu relèves, le fait que certains A sont angoissés. J'dois dire à un moment donné dans le film, tu thématises, y a l'A qui est devant qui était devant moi, je ne sais plus son nom) E2. Mais elle est tout le temps comme ça. (CHE : Et puis justement, euh (.) elle pose des questions en fait intéressantes j'trouve. Euh, puis tu lui dis justement que, tu thématises ça, tu dis qu'elle est angoissée justement. Maintenant je sais plus où j'ai noté ça) Parce qu'en fait elle avait pas compris, c'est comme si elle avait pas compris, alors qu'il me semble que je lui avait dit qu'on allait faire vraiment les choses étape par étape ensemble. (.) Et donc elle, dès la première étape qui était je crois de choisir un, personnage, et ben tout de suite elle pensait déjà (.) au fil rouge du dialogue et aux 4 minutes que ça devait faire parce qu'elles étaient à trois. Enfin, tout de suite elle voyait la finalité de la chose, alors que moi j'avais l'impression que c'est, de faire étape après étape, qu'on s'arrête, qu'on fasse le point, ok tout le monde a choisi un personnage, on continue, tout le monde un lieu. J'avais l'impression qu'c'était (.) que ça allait un peu les rassurer, puis qu'ils allaient voir qu'ils étaient pas seuls pour préparer cette évaluation. Mais avec elle, ça m'a, ouais ça m'a un peu presque déçue parce que je me suis dit en fait j'ai pas réussi à faire ça, à les rassurer en faisant cette, ouais en procédant comme ça. (CHE : Mais y a aussi un autre groupe qui était plutôt vers la porte, j'sais plus qui t'ont posé à un moment des questions aussi parce qu'ils avaient pas tout compris. (CHE cherche dans ses feuilles, revient sur le cas de E1 puis reprend avec le groupe) Et j'ai l'impression que eux ils étaient en avance par rapport en fait à tes étapes. (.) Et ça, c'est une impression. Je sais pas) Mais est-ce que dans la perspective actionnelle, c'est bien d'annoncer tout le plan ? (CHE : Oui c'est bien. Euh, après ben justement j'voulais te poser la question par	CHEQ6, NIR6

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		rapport à ce plan. Euh, qu'est-ce que tu penses par rapport à comment dire, à cette première phase, cette première phase où t'as donné ton objectif puis après t'as justement euh pris la feuille, la feuille avec les consignes, puis tu l'as lue, tu as posé des questions de vocabulaire. Et par rapport à ce déroulement, comment tu l'as perçu toi ? Par rapport à l'annonce de l'objectif, puis ensuite l'explication des consignes ?) (NI réfléchit quelques instants. CHE : J'sais pas si tu te rappelles où ? Comment tu l'as trouvé ce moment aussi par rapport aux A ?) Disons que les A (.) j'les ai vus silencieux et j'avais l'impression qu'ils m'écoutaient. Après j'voyais vraiment des regards un peu euh qui comprenaient pas. Enfin vraiment j'voyais des regards d'incompréhension donc après j'me suis dit ok, c'est sûrement les mots, après y'en a un qui m'a demandé ce que ça veut dire auswählen et j'ai été super surprise, parce qu'on l'a déjà vu. Donc j'me suis dit oula d'accord, ouais c'est même pas euh enfin c'est déjà auswählen qu'ils ont pas compris, enfin. Et donc là ouais, c'est pour ça qu'après j'ai voulu préciser un peu des mots de vocabulaire. (.) Mais, j'sais pas en fait si j'ai bien fait cette présentation du plan. (.) J'ai l'impression que certains (.) ont super compris et qu'après ils ont compris qu'il allait y avoir ces étapes-là et (.) qu'ils étaient rassurés. Et d'autres, ben comme ces deux groupes par exemple, ben j'sais pas j'les ai perdus à un moment donné. (.) Alors j'me demande est-ce qu'il faut pas présenter tout le plan mais présenter la première étape ? (.) Mais dans c'cas, l'objectif, j'sais pas si, si ils le comprennent. (.) C'est ça (rire). J'me suis posé ces questions, mais j'ai pas de réponse. (CHE : Ouais, ouais exactement parce qu'en fait cette première phase, j'ai noté, elle a duré 12 minutes) Ah ouais, c'est super long. (CHE : Tu trouves que c'est super long ?) Ouais. J'trouve que (.) c'est long pour euh (.) ou quand c'est que l'E qui parle pendant 12 minutes oui j'trouve ça long, ouais. (CHE : Tu proposerais quoi en fait à la place de ça ?) Ben, l'autre alternative, ça s'rait de, ok dire (.) voilà l'objectif (.) et maintenant, on va faire la première étape. (.) Mais comme je dis, puis après dire ok, vous êtes ok avec la première étape, maintenant on passe à la deuxième. Mais, j'aime pas trop, à la fois (.) oui peut-être du coup ils suivraient mieux, évidemment que ça ferait des explications beaucoup plus courtes et plus séquencées, mais (.) j'aime pas trop qu'ils aient pas l'idée d'ensemble, enfin, j'aime pas trop quand (.) ouais, j'sais pas, j'trouve que souvent les profs ils annoncent pas au début l'ensemble de ce que ça va être. Par exemple, quand j'avais annoncé (.) toujours cette séquence des interviews, on a fait sur trois périodes, j'ai l'impression que si j'avais pas annoncé au début c'que ça allait être comme projet, y allait aussi avoir un manque de motivation ou d'incompréhension, manque de sens donc j'sais pas trop. (CHE : Oui puis le fait de communiquer, t'es dans une perspective actionnelle. Et ce que je trouve intéressant, c'est que justement t'as un document. T'as justement un support. Donc on pourrait imaginer faire quoi avec ce support ? Tu l'as distribué aux A, ils l'avaient) Ils l'avaient sur le serveur, ouais. (CHE : Donc qu'est-ce qu'ils peuvent faire avec ça ?) Le lire, ouais. (rire) (.) (CHE : Tu vois ? Et puis ce serait quoi la consigne?) Le lire et après on fait quoi? C'est ça. Formulez vos questions. (CHE : Exactement parce que si tu donnes par exemple l'objectif, et puis euh tu leur dis exactement ton mini projet, ça pr nd 30 secondes, voire une minute. Et puis après, tu, ben voilà t'as une consigne) Ouais, c'est vrai. (CHE : Puis là justement, t'as déjà fait ce document. (.) Le travail est fait, il est déjà fait) Ouais, c'est vrai, j'ai même pas pensé tu vois. Même maintenant j'y pense même pas. (.) (CHE : Puis puisque tu disais, que cette première phase, t'as ressenti, ben après que je t'aie dit que ça a duré 12 minutes que c'était trop long, ben là ça peut être par exemple une astuce pour raccourcir finalement) Ouais, c'est vrai.	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:28:48.0	00:50:21.4	(Question 7 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?) (NI regarde dans ses feuilles) Euh (.), justement j'me suis posé beaucoup de questions et c'est c'que j'ai mis sous le point 5, notez vos questions si vous en avez. (NI lit la phrase suivante) J'ai écrit, j'me demande à quel point j'étais dans la perspective actionnelle lors de cette séance. J'ai l'impression que j'étais de façon assez faible dans la perspective actionnelle en comparaison par exemple avec le mini projet que j'ai mené en leur faisant faire des interviews, mais je ne sais pas exactement. Donc j'suis un peu dans le doute (rire) par rapport à ça. (.) J'ai l'impression que j'étais dans la perspective dans le sens où les A ont été actifs, ils ont été dans la création de quelque chose, même si c'était un mini mini mini mini projet. (.) Euh, j'ai l'impression quand même de leur avoir laissé une marge de manœuvre, dans le sens où ils ont pu, bon ça j'sais pas si ça fait partie de la perspective de dire vous pouvez choisir vos partenaires de travail. (CHE : bien sûr) Ok. Donc ça. (rire) Et euh, et aussi le fait de pas leur dire, vous faites, vous votre groupe vous faites la scène 2 et vous nous la jouez-vous euh le chapitre 3 et vous le jouez. De laisser un peu cette liberté euh de choisir le contexte, de choisir les personnages. J'me suis dit que peut-être euh oui peut-être quelqu'un allait se sentir mieux en jouant la maman d'Emil, que Emil ou vice-versa. Donc euh ça, j'pense que c'est dans la perspective. Et puis euh après, ouais là j'avais noté dans, ben, j'ai dit que j'étais dans la perspective, en étant dans un rôle au début d'E planificateur, en expliquant tout le déroulement de l'évaluation, mais, j'suis pas sûre d'avoir compris si vraiment ça voulait dire ça d'être (.) E planificateur. (.) (CHE : Ouais alors si tu fais référence par rapport au modèle ouais, c'est plutôt en fait en amont, avant le cours que tu as planifié avant la séance) Ouais, c'est ça. J'ai bien pensé que c'était pas ça. (rire) Euh, ouais parce que j'essayais de me baser sur euh la liste des 8 composantes, mais j'crois que comme j'les maitrise pas totalement, c'est encore un peu difficile. Euh (..) (CHE : Ben, peut-être que t'as un moment qui s'rait pour toi, assez Représentatif ? Ou un moment que t'aimerais discuté par rapport à la vidéo ou tu aimerais qu'on la revoie ou) Mais, est-ce que c'est (.) dans cette perspective, le fait que j'aie vraiment essayer de (.) de rendre (.) euh transparent et d'expliciter le processus par lequel les A allaient passer pour réaliser la tâche ? Par exemple aussi j'ai dit euh, à un moment dans la vidéo, j'ai dit, j'espère que vous avez compris euh le tableau que vous avez rempli à la maison. Euh, il vous sert maintenant pour pouvoir choisir un lieu pour pouvoir choisir des personnages, tout ça donc (.) par ce biais-là, j'ai essayé déjà de (.) leur montrer que ça avait un sens, que j'avais une idée derrière la tête avec ce devoir et que c'était pas juste un devoir comme ça pour les embêter. Puis après, (.) ouais j'sais pas, j'ai essayé de leur montrer tout le processus qu'il y avait là derrière mais (.) déjà, j'sais pas si c'était clair et je sais pas si c'était vraiment une composante de la perspective actionnelle. (CHE : Oui, oui, ça va dans les méthodes, justement où c'est vraiment basé sur le processus. Mais euh là j'ai plutôt l'impression que c'est toi qui as fait le travail, à la place des A. Parce que si on en revient justement sur cette activité que j'ai trouvé intéressante, ils ont dû faire un devoir à la maison et t'es revenue sur ce devoir. Et ensuite, tu leur as demandé de comparer) Oui, parce que j'm'étais demandée est-ce que on regarde le tableau tous ensemble. Et après, j'me suis dit, c'était un devoir (.) assez facile en fait et qu'il y avait pas besoin de moi (.) pour euh corriger le devoir et c'est pour ça que j'me suis dit, comparez entre vous. (.) Mais ça, j'crois que c'est tout à fait dans la perspective actionnelle, de les faire comparer. (CHE : Mais ma question, c'est justement, j'me suis dit euh quand tu demandes à un A de comparer, ou si maintenant j'te dis, tu compares euh enfin avec un autre camarade,	CHEQ7, NIR7

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		euh un autre étudiant on va dire, euh je sais pas, le devoir que t'as fait. Ça s'ra quoi le résultat de cette comparaison ?) Ouais, tu corriges par rapport à c'qu'a mis l'autre, tu rajoutes sur ta feuille. (..) (CHE : Ben là, tu m'donnes une consigne (..) on est d'accord ?) Ouais (CHE : et puis là, (rire de NI) quelle est la consigne que t'as donnée aux A ?) J'ai dit comparez, c'est vrai, ouais, ouais, j'aurais peut-être plus euh. C'est vrai que le mot comparer ici à la HEP me parait tellement clair, que (rire) parce qu'on le revoit tout le temps. (CHE : Mais il est dans la taxonomie (d'Anderson et Krathwohl), on est d'accord, donc c'est un verbe observable, on peut l'utiliser dans les objectifs spécifiques, mais on est dans un cours de langue, puis tu sais que la taxonomie après aussi, il faut transférer des fois, adapter, ajuster les verbes. Comparer, tout à fait d'accord. Après, ce qu'il manquait peut-être, en tout cas euh moi j'me suis posé la question, j'me suis dit, euh ben quand on compare, on a aussi besoin de comment dire, d'outils, de matériel langagier, (.) de chunks si tu veux ou de structures langagières. Et puis là, euh j'ai aussi beaucoup entendu parler en français. Puis j'me suis dit est-ce que peut-être euh si tu avais thématisé des, cette activité de comparaison, comment comparer, peut-être que (.) ils auraient, enfin j'veux dire, je remets pas en question ton activité, je r'mets plutôt en question, enfin j'me pose la question, c'est à la fin, euh est-ce qu'il y a eu une mise en commun ?) Non (CHE : Qu'est-ce que t'en as fait de cette comparaison ?) (NI réfléchit) Rien. (rire) (CHE : Exactement. Exactement, ouais exactement.) Et ça, c'est un de mes gros points faibles cette histoire des chunks, parce que (.) même quand j'y pense, j'me dis faut que j'donne des chunks, faut on doit donner des outils langagiers, j'vois jamais quand. Et vraiment, j'y pense pas. Et non seulement quand, même quand j'veux y réfléchir, et vraiment en donner, (.) tu vois là, maintenant, évidemment que ça aide, mais j'aurais jamais pensé. (.) (CHE : Ben oui ben, c'est aussi un réflexe d'apprendre, j'veux dire c'est normal, y a tellement de facteurs auxquels tu dois penser, y a tellement de choses, y a tellement de composantes, que (.) c'est au fur et à mesure quand on te dit, ou euh quand tout à coup tu prends conscience de ça euh que tu vas voir que, si tu donnes par exemple justement ce matériel langagier, tu vas voir que l'activité, alors j'dis pas que c'est un échec cette activité, hein, absolument pas, c'est que, peut-être qu'ils auraient parlé plus en allemand. (.) Et puis si t'étais revenue, ça aurait fait peut-être plus sens pour les A, surtout par rapport au projet.) Mais (.) j'y s'rais revenue et comment faire pour pas simplement corriger le tableau ? (CHE : Ben, par rapport justement à ton objectif et ta consigne de comparaison, ça dépend quelle consigne tu donnes. Si c'est comparer par exemple je sais pas, chacun euh tu leur donnes par exemple des éléments de comparaison. Alors souvent, y a le comparatif ou le superlatif que tu dois re-thématiser, mais là t'as peut-être besoin simplement de deux ou trois adjectifs. Ça dépend, par exemple, t'avais le lieu et les personnages. (.) Et puis ben, comment comparer ? Ben par exemple euh, ben déjà poser une question, comment ? avec les W-Fragen, ça peut être juste récapituler ben au début tu l'as fait aussi quand t'as posé des questions, mais là tu peux simplement réécrire sur une feuille ou sur une feuille de données avec le tableau en-dessous, avec une case, ou comme tu veux, justement ben par exemple, welche Figuren hast du geschrieben ? par exemple. Ça pourrait être une question. Tu fais la même chose avec les lieux, après tu leur demandes justement de comparer. Parce qu'en fait là, euh on est d'accord que t'es dans la compétence du dialogue, c'est le dialogue que tu, enfin c'est pas une compétence, mais c'est de la production orale euh en dialogue. Et là, tu aimerais justement tester cette compétence. Puis cette activité de comparaison, elle pourrait s'inscrire justement, elle pourrait être un exercice de dialogue. Et puis là, tu vois, tu	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		es totalement alignée avec ton, ton objectif communicatif du départ. Parce que le but dans cette séance, ou du moins à la fin pour le test, c'est qu'ils doivent dialoguer. Et pour être alignée par rapport à ton objectif, il faut aussi qu'ils exercent le dialogue durant cette leçon. Ça peut pas être simplement une période de préparation. Ou alors ça peut être une période de préparation, mais dans cette préparation, il faut qu'il y ait au moins des exercices, des activités de dialogue. Et là, c'en serait par exemple une, d'activité de dialogue. Et puis quand tu donnes du matériel langagier, c'est pour ça que c'est important de faire l'activité avant, et quand tu donnes du matériel langagier, ben les A ils s'approprient ou du moins ils lisent ce que tu proposes, et ils utilisent ceci. Parce que le problème, c'est que quand ils utilisent pas quand on leur donne du vocabulaire à apprendre qui est décontextualisé, ben ils l'apprennent mais souvent ils l'oublient. là, en fait, ils ancrent si tu veux cette structure que tu donnes dans un contexte. Et puis ça, ça leur permettra de après, pour le dialogue, d'avoir des structures qui sont déjà dans leur tête ou du moins qui ont déjà été utilisées, qu'ils pourront réutiliser, par la suite. Parce que là aussi j'me pose la question, j'me suis posé la question euh dans ta séance, euh à quel moment justement tu as thématisé des structures langagières ? (NI réfléchit) Euh, à aucun moment j'dirais. (…) (CHE : Ou peut-être une autre question, est-ce que tu penses que c'est important pour ce genre d'exercice d'avoir des structures langagières ? (.) Parce que t'as parlé de liberté, de création) Ouais, après, (.) peut-être que c'est important mais j'me dis, aussi (.) que (.) qu'ils vont poser leurs questions et que du coup, ils vont peut-être mieux savoir cibler (.) la structure langagière dont ils ont besoin. (.) Au lieu de moi leur amener des structures que je pense être utiles pour eux et qui en fait vont peut-être les bloquer ou bien (.) rien leur apporter. Du coup, j'me dis, autant (.) être là à disposition pour pouvoir répondre à des questions et les aider, mais (.) j'pense quand même maintenant après coup qu'il faudrait au moins une base, un minimum. (CHE : Ben, je sais pas, j'te pose la question parce qu'avant tu parlais justement de guidage, d'accompagnement). Ouais, ouais, ça fait partie en tout cas. (CHE : Alors je sais pas si (.) si toi par exemple, par rapport à la fin, de ta séance euh la question que tout E devrait se poser, c'est qu'est-ce que mes A ont appris ? A la fin de ta séance, ils ont appris quoi tes A, selon toi ? Qu'est-ce que t'as pu observer ? Tout en restant objectif, c'est pour ça que je te dis qu'est-ce que t'as pu observer ?) (NI réfléchit) Ouais. Qu'est-ce que j'ai pu observer ? (…) En fait (..) c'est un peu horrible, parce que (.) j'ai (.) je sens que (.) en fait, ils ont compris ce qu'ils devaient faire pour l'évaluation, mais après j'arrive pas bien à dire (.) c'qu'ils ont appris vraiment au niveau euh langagier ou (.) ouais (..) ou du contenu, parce que (.) peut-être que certains (.) non, j'sais pas. (…) (rire de NI). J'me suis même pas posé la question. (CHE : C'est une question qui déstabilise, c'est pas une question facile, c'est pas une question où on a les réponses) Après euh le truc c'est que maintenant (.) tu vas me dire que je l'ai pas vérifié, mais ils ont (rire) quelque part, je sais pas s'ils l'ont appris, mais ça leur a permis de revoir les sept chapitres, de revoir les personnages qu'ils ont vu jusqu'à maintenant dans le livre, et les différents lieux des chapitres. Mais, c'est plutôt une révision que quelque chose de nouveau. Peut-être celui qui avait pas bien lu, ben, oui il l'a appris, donc euh. (CHE : J'te pose cette question, parce que aussi dans la perspective actionnelle, alors c'est pas dans ces huit composantes, mais euh on parle aussi de progression, progression des apprentissages. Donc on passe par exemple au début par des objectifs euh comment dire euh si on prend la taxonomie de Krathwohl et Anderson par des, des objectifs de euh à bas niveau cognitif si tu veux où justement on revoit, on réactualise, on réactive les connaissances	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		antérieures, et pis on monte, ça va à crescendo, on monte justement avec des objectifs qui sont de plus en plus complexes, avec un haut niveau cognitif. Par exemple, justement, analyser, évaluer, comparer qui est déjà un niveau dans la taxonomie assez haut. Donc c'est pour ça qu'on voit aussi une progression, puis là tu parles justement de révision, là j'suis tout à fait d'accord avec ça) Après, peut-être qu'ils ont quand même appris à la fin, euh comment synthétiser un plan, comment faire un plan avec des mots-clés. Parce que j'ai l'impression que ça (.) bon et j'pense, je suis tout à fait consciente qu'ils l'ont pas tous appris ni compris ni assimilé parce que j'ai vu écrire des grandes phrases et tout ça, mais j'ai vu aussi certains qui se sont vraiment contraints à écrire que des mots-clés. Donc ça peut-être que certains l'ont appris. (CHE : Alors maintenant je retourne ma question. Par rapport à ta compétence qui est le dialogue ou l'interaction orale, quel est le lien que tu fais entre synthétiser et faire un plan avec des mots-clés et puis cette compétence ?) Ben, c'est l'outil pour euh pour arriver à faire une interaction orale. (CHE : Alors maintenant une autre question (rire) dans la vie de tous les jours, quand tu interagis avec des gens, est-ce que tu as un plan ?) Non, je n'ai pas de plan. (..) Euh, (..) donc tu veux savoir quoi ? (CHE : En fait, je voulais te montrer que (.) y a un problème d'alignement entre ton activité avec le plan, avec ce que tu demandes, la synthèse, les mots-clés et puis euh l'objectif que tu demandes qui est de l'interaction euh qui est de l'interaction orale entre deux A par exemple. Quand on interagit, normalement, enfin dans la plupart des cas, sauf si c'est par exemple un débat télévisé qui est préparé parce que on a des grands politiciens, euh on n'a pas les questions à l'avance et puis on n'a pas les réponses à l'avance. (.) Par contre, dans un jeu de rôle, on peut se préparer à son rôle par exemple. Ou alors, du moins comme par exemple, aujourd'hui euh là on fait une interaction, t'as eu les questions à l'avance, tu peux t'y préparer là tu vois que t'as d'autres questions, mais euh ce que je veux dire par là, c'est que moi je connais pas tes réponses, enfin oui je les connais parce que tu me les as envoyées, euh j'ai pas le même ordre de questions par rapport à ce que tu as reçu. Parce que justement, par rapport à ce que tu dis, je rebondis. Je rebondis, par exemple, tu vois, avant il y avait angoissé, donc je suis revenu là-dessus. Et là, j'me pose la question, dans l'activité que tu proposes, est-ce que les A euh par rapport à la préparation que tu leur as demandée, est-ce qu'ils arriveraient à faire ça, à rebondir, ou a tout à coup à se mettre dans la peau du personnage, parce que c'était l'objectif, par rapport à la préparation qu'ils ont eue ? (.) Ou alors une question que je peux te reposer la prochaine fois, c'est de savoir comment ça s'est passé) Mais parce que tu dis que c'est désaligné de faire un plan avec des mots-clés dans le but de faire un jeu de rôle. Mais un jeu de rôle, tu l'as aussi dit, il est préparé. (CHE : Oui, oui, il est préparé. Par exemple, tu dois te plonger dans un personnage, donc tu peux te préparer par rapport à ton personnage (.) mais pas par rapport à, aux questions que, tu vois, dans une interaction réelle, tu connais pas, à moins que ce soit un genre textuel ciblé comme un interview puis que tu as les questions à l'avance, mais euh si, si t'as pas comment dire, dans une interaction réelle, t'as pas les questions à l'avance puis t'as pas les réponses à l'avance. Après ça dépend du contexte. C'est pour ça qu'au début de l'entretien, j'tai posé la question, quel est le contexte, en fait. Quelle est la situation de communication ?) Ouais, mais en même temps, c'est un peu utopique de penser euh que les A qui sont dans la même classe, qui sont stressés par rapport à une évaluation (.) de penser qu'ils vont pas tout de suite préparer euh euh un espèce de dialogue. (CHE : Mais ils peuvent préparer un rôle, leur rôle. Ils peuvent se préparer par rapport à ce qu'ils sont, on peut préparer des questions. Mais tu peux pas préparer tout le	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		dialogue à l'avance parce que sinon là on est dans, dans, tu vois y a un problème avec l'appris par cœur) Un prépare ses questions, l'autre prépare ses questions (CHE : Exactement. Comment tu pourrais imaginer une autre forme, voilà. Une autre forme de travail par rapport à ce que t'as proposé. Tu les as fait travailler en groupes, euh où ils ont préparé le dialogue à l'avance. Par contre, tu leur as dit, et tu thématise plusieurs fois dans ta séance, appris par cœur, c'est pas tolérer) Oui, parce que j'avais peur, parce que je savais que ma PF allait être super sévère, par rapport à ça. (CHE : Mais maintenant, si tu te mets à la place d'un A, est-ce que tu apprendrais ton dialogue par cœur ou pas ?) Oui (rire), absolument. Mais moi je faisais ça, honnêtement à l'école. (.) Même qu'on me disait que le par cœur est interdit, j'avais vraiment développer cette capacité à avoir appris par cœur et faire semblant que j'improvise, et ça marchait toujours très bien. (CHE : Mais ça marchait très bien, mais c'est pas le but de l'E, on est d'accord ?) Non, pas du tout, ouais. (CHE : Tu pourrais proposer quoi justement pour que tu aies un dialogue (.) euh authentique ? Alors évidemment, il est simulé, on est bien d'accord, on est dans un contexte de simulation, mais on peut imaginer euh avoir un dialogue parce qu'en plus tu leur demandes de faire un plan, d'avoir des mots-clés, de le préparer en classe, mais après ils ont pas le droit d'apprendre par cœur. Mais euh, j'trouve que l'idée est bonne de faire un dialogue par rapport à, à la littérature, par rapport à des personnages, par rapport à des lieux. Comment est-ce que tu pourrais en fait changer, euh modifier ton intention didactique ?) En fait, j'aurais pu faire (.) qu'ils s'préparent (..) en fait, j'aurais pu faire qu'ils s'préparent presque tous à tous les personnages (.) et qu'ensuite, on tire au sort. (.) Si on tire au sort un personnage le jour de l'évaluation, bon ça leur demande un travail énorme avant, (.) Mais, c'est sûr que ils pourront pas apprendre euh (.) dix rôles par cœur. Et donc si là on tire au sort, ça laisserait plus de place à la spontanéité. Mais après, euh c'est aussi super anxiogène comme situation. (rire) (CHE : Donc, comment faire pour enlever cette angoisse ?) Je réfléchis à haute voix (rire). Il faudrait qu'ils se partagent euh (.) un (.) par exemple que chacun prépare euh (.) pour un personnage, les questions d'un personnage et qu'après ils s'les passent, non ça peut pas, parce que c'est toujours la même histoire. (.) Euh, comment on fait ? (…) (CHE : Si on revient peut-être). Mais dis-moi ton idée. (CHE : Mais j'te la dirais après, je vais changer de casquette après, oui oui)	
00:50:21.5	00:51:14.1	(Question 8 : Si on en revient par rapport à une approche qui serait pas forcément actionnelle mais plutôt traditionnelle, t'as relevé quoi comme élément pendant ta séance ?) (..) Ben, peut-être, ces, tu m'dit que ça a duré douze minutes, pour moi euh la première partie où je parle que moi, ben ça, pour moi c'est trop traditionnel, justement, le côté euh frontal euh ouais. Ouais, ça, ça fait plus partie de la méthode traditionnelle. Et sinon, qu'est-ce qu'il y aurait pu y avoir ? (NI réfléchit) Non, sinon je vois pas.	CHEQ8, NIR8
00:51:14.2	00:53:42.5	(Question 9 : Si on en vient par rapport à des propositions d'amélioration, bon on en a parlé plus ou moins aussi, mais (.) si tu devais refaire cette, ou si tout à coup tu as une classe parallèle, la semaine prochaine tu dois refaire cette même activité. Est-ce que tu ferais la même chose ? Tu changerais quelque chose ou ?) J'prendrai tous les conseils que tu vas me donner à la fin de cet entretien (rire). Euh (…) ben déjà, ça me (.) ouais, j'trouve que c'est bien que chacun prépare son rôle, qui fasse pas de plan ensemble. (.) C'est sûr que c'est contradictoire de demander un (.) un dialogue non appris par cœur et ensuite, leur faire faire un plan qui pourrait les pousser du coup à apprendre par cœur, enfin, ça du coup j'enlèverais. J'les ferais préparer chacun leur partie. (..) Euh, (.) j'aurais du coup aussi plus utilisé la partie,	CHEQ9, NiR9

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		j'sais pas pourquoi j'suis passée assez vite, peut-être j'étais un peu stressée de pas tout réussir à faire alors que j'avais deux périodes en vrai, donc c'était un peu (.) bête, mais (.) je prendrais plus de temps sur le devoir et sur le tableau. (.) Et (.) ouais, peut-être que je leur aurais même dit (.) que après avoir fait la comparaison du tableau, maintenant (.) vous choisissez chacun un personnage, chacun un lieu, (.) et puis euh (.) vous dialoguez, vous vous mettez dans la peau de votre personnage et vous dialoguez là puis j'aurais donné donc euh quelques outils langagiers, (.) pour essayer de les aider, mais leur montrer que c'était possible d'y arriver euh sans apprendre par cœur, sans préparer pendant des années, enfin j'pense qu'ils auraient déjà pu faire quelque chose de bien. Mais ouais, sinon j'sais pas trop.	
00:53:42.6	01:00:37.0	(Remarque 1 : Objectif, scénario, chunks, genre textuel). Importance de l'objectif. Il y a plusieurs portes d'entrée, soit tu as une idées d'un projet, puis avec ce projet tu trouves un objectif ou soit tu regardes dans le CECR ou dans le plan d'études et puis tu as des objectifs et en fonction de ces objectifs, tu trouves des activités. Mais ce qu'il y a de plus important, euh c'est que tu trouves un objectif communicatif, surtout que là tu voulais qu'ils communiquent, tu voulais qu'il y ait une communication. Ce que je trouve intéressant, ce que t'as fait ici, c'est justement euh t'as voulu euh rendre la littérature vivante, rendre le texte littéraire vivant, pour en fait sortir du texte pour faire une activité de création. Euh, mais quand t'as un objectif communicatif, il est en fonction d'une compétence, soit la production écrite, orale, compréhension écrite, compréhension orale, en dialogue ou en continu. Il faut toujours euh en fait que tes activités et que ton Endprodukt, ton résultat final, soient toujours en lien ou alignés par rapport à cette compétence. C'est que tu peux pas, enfin, tu peux mais ce que je veux dire par là c'est, si ton objectif c'est un objectif à la fin qu'ils parlent que ton intention est qu'ils parlent à la fin, ça sert à rien de les faire écrire pendant 45 minutes, puisque il y a un problème de correspondance des compétences. Le but c'est que tu prépares les A aussi à la compétence à laquelle tu cibles. Si ils doivent parler, il faut que tu aies tout une préparation durant ta période. Si l'objectif est par exemple maintenant, c'est un dialogue, dans l'objectif il faut qu'il y ait encore une situation de communication. Et j'pense que dans ton dialogue, c'est ce qu'il manquait aussi, c'est une situation de communication euh qui fasse sens pour les A. Parce qu'en fait, tu as donnés le projet, c'est se mettre dans un rôle, moi je trouve très bien, mais après il faut que tu contextualises. Tu as vu après il y a eu pleins de questions des A, finalement à juste titre, donc celle qui paniquait, ok voilà après elle est angoissée. Mais j'trouve que les questions n'étaient pas (.) elles étaient assez pertinentes. (NI : ouais, ouais) Se dire, ben j'comprends pas vraiment en fait le but ultime. Se plonger dans un personnage, j'suis tout à fait d'accord, je vais jouer un rôle d'un personnage, mais t'as vu après, il y a eu des questions. Ah, mais est-ce qu'il faut le jouer, oui prenez un chapeau. Tu vois, c'était peut-être par forcément réfléchit ou clair pour toi avant. Enfin je sais pas, peut-être que oui, mais en fait il y a des questions que tu peux te poser à l'avance, si t'as un contexte, comme ça pour les A c'est clair. Par exemple euh, les A t'ont posé la question, ben ils étaient paniqués, ils savaient pas exactement où. Alors tout à coup ils disaient oui euh voilà si je suis dans un lieu, j'peux pas dire le lieu, ben ça, c'est une question tout à fait pertinente, parce que dans un dialogue, si tu contextualises, tu dis maintenant c'est un dialogue euh vous attendez le bus, y a une personne qui vient à votre rencontre qui vous demande un renseignement. Donc tu vois, là tu donnes une situation de communication. C'est déjà un contexte, t'attends, quoi ? un bus donc <.> et puis c'est quelque chose qu'on fait tous les jours, puis y a quelqu'un qui	CHER1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		demande un renseignement. Donc tu vois, il manque cette activité dans ton dialogue. Quelle était l'intention, qu'est-ce qu'ils devaient faire? S'exprimer, mais à quel sujet et est-ce qu'ils doivent argumenter ? Euh, est-ce qu'ils doivent poser des questions ? Euh, est-ce qu'ils doivent raconter quelque chose ? Tu vois, y a différentes intentions derrière ou différents scénarios. Ce qu'il faudrait, c'est que tu scénarises et que tu donnes par exemple, tu parlais avant de les guider, moi j'pense, c'est une très bonne idée, maintenant c'est donner un scénario, c'est qu'ils prennent par exemple un personnage, un lieu. Mais maintenant tu imposes peut-être quelque chose ou un genre textuel, c'est-à-dire que soit tu leur dis ben vous faites un interview, ou soit euh je sais pas vous êtes à tel ou tel endroit, y a ces personnages qui arrivent ou un personnage qui arrive, de votre choix et il va thématiser un problème. Il faut que tu aies une situation-problème. Si tu as une situation-problème, après ça fait plus sens pour créer ce dialogue. Et puis, à partir de là, tu pourras aussi avoir tes chunks, que tu prépares à l'avance. Si tu as une situation langagière, tu sais ce que tu leur fournis. Évidemment comme tu disais à juste titre, ils vont poser des questions. Mais toi tu peux anticiper ça, parce que l'activité tu l'as en tête, tu sais plus ou moins dans quel direction ils vont. Évidemment qu'ils sont libres, qu'ils sont créatifs, mais ils vont te poser des questions de vocabulaire, de grammaire, de structures, mais toi tu peux déjà diriger. (NI : Ouais, ça m'aide moi parce que là c'était tellement libre que j'savais pas quoi leur donner comme euh chunks) Exactement. En fait, dans cette perspective actionnelle, être créatif ou leur donner une certaine autonomie, ça veut pas dire en fait, enfin pour arriver à ce qu'ils soient autonomes, on peut pas leur dire vous êtes autonomes. Ou quand on leur dit vous êtes créatifs, c'est une chose, mais en fait si tu veux, c'est de la création plus ou moins accompagnée ou guidée. C'est de leur laisser un certain choix, le produit final, tu sais pas à quoi il va ressembler parce qu'on peut partir dans beaucoup de directions. Par contre, il s'intègre dans un cadre. C'est pour ça qu'on parle souvent de genre textuel. L'interview, un genre narratif, descriptif. Si tu l'intègres là-dedans, à partir de là, on a toujours des structures. Dans un texte narratif, tu as ces structures narratives, on les a vu l'autre fois par exemple zuerst, dans, danach. Ces chunks. Ou si c'est descriptif, tu vas beaucoup employer les adjectifs, par exemple quand on décrit, on a besoin d'adjectifs. Évidemment, t'auras pas tous les adjectifs, t'auras pas à leur donner tous les adjectifs, mais le fait de thématiser les adjectifs, ils vont avoir en fait cette sensibilité pour utiliser les adjectifs. Si tu leur dis rien, peut-être qu'ils vont pas les utiliser. Là, ça va partir dans tous les sens et pour l'évaluation, ça va être difficile. Alors que là par exemple, ça peut être un critère d'évaluation. Est-ce qu'ils ont utilisé, ou chaque membre a utilisé au moins cinq adjectifs, par exemple.	
01:00:37.1	01:01:58.0	(Remarque 2 : Amorce) Ensuite, une fois que tu as ton genre textuel, t'as ton objectif communicatif, qui est ancré, t'as une situation, après tu peux leur laisser cette liberté. Et puis tu vois, si tu communiques, alors là j't'impose rien du tout, mais c'est une idée. Soit avant de communiquer l'objectif ou soit juste après, leur donner cette amorce, cet input. C'est-à-dire que, par rapport à tes personnages, soit alors tu, je sais pas s'il est imagé le livre ou pas, s'il y a des images ? (NI : Euh, peu) Peu ? alors peut-être sur internet y a des images, d'une autre collection, d'un autre éditeur, ou la version qui n'est pas simplifiée. Tu peux (.) des éléments du texte, imagé par exemple, tu les montres, et puis si tu veux pour créer le lien en rapport avec ton objectif. Par exemple, tu montres deux personnages, tu fais un mini-dialogue, je sais pas. Ça doit pas durer longtemps mais c'est juste en fait pour les faire entrer dans le cours, les faire entrer dans ton	CHER2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		objectif. Ça peut être aussi euh une publicité, qui a un rapport, ça peut être un support visuel, ça peut être une musique par exemple. Ou tu vois un lien, qu'il y a un lien, du moins un lien qui peut se faire avec ton objectif en fait pour directement faire plonger les A dans ton activité pour que cette phase où ils vont être actifs après, elle se fasse beaucoup plus rapidement.	
01:01:58.1	01:07:39.6	(Remarque 3 : Lecture du document de consigne + tâche de lecture) Et puis les explications, c'est vrai, alors comme j't'ai dit avant, ces 12 minutes, j'pense que tu peux en fait les rentabiliser en leur donnant une autre activité. Et justement, t'as fait un super document, tu as donné ton objectif, t'as fait cette amorce par exemple et puis après c'est ben voilà, ça c'est un document que t'as créé. Là si tu veux on est dans un objectif de compréhension de lecture, on n'est plus dans le dialogue, mais on est en lien avec la suite puisque ce sont les consignes. Et puis quand tu leurs donnes un document, chaque fois que tu donnes un document à lire ou à écouter, tu donnes une consigne. La consigne par exemple, à la place de focaliser sur qu'est-ce que vous n'avez pas compris, c'est de leur dire pour chaque point par exemple, notez en français une phrase, parce que là on peut passer par le français euh ce que vous avez compris. Ou alors, tu leur demandes euh si tu veux rester dans l'allemand, tu leur demandes par exemple un mot-clé ou un mot qu'ils trouvent important pour chaque point. Et puis puisque c'est un document à consignes, euh quand tu leur donnes cette tâche de lecture, donc il faut vraiment une tâche de lecture, euh une tâche qu'ils puissent réaliser surtout que c'est une consigne. Après tu verras, à la fin, ils auront pleins de questions. Euh, le problème, c'est que si tu leur donnes cette feuille et puis que tu leur dis rien, ils vont lire, ils vont dire ouais ouais j'ai compris enfin, ils s'en foutent en clair. Et après, pendant l'activité ils vont te poser des questions. Si tu thématises en disant tout est là-dessus, posez vos questions maintenant, après tu peux laisser un temps de questions aussi, par exemple des questions de compréhension, des questions de vocabulaire, puis tu peux leur dire par exemple, s'il y a un problème de vocabulaire, à la place de toi donner les mots qu'est-ce qu'ils peuvent faire (NI : Ils peuvent les chercher) Ouais. En plus, ils ont le droit à des tablettes, donc ils peuvent aller sur je sais pas si tu leur as montré le Pons (NI : Moi j'leur dit plutôt d'utiliser le Pons ouais, parce que eux ils utilisaient un autre) Leo (NI : Leo, non, c'était un autre, c'était nul, il donnait tout le temps des mauvaises traductions) Moi j'leur fais utiliser le Pons mais ils l'ont pas souvent là, parce qu'ils peuvent utiliser leur téléphone portable. Et puis le Pons c'est pas gratuit l'application, par contre Leo c'est gratuit. (NI : C'est pas gratuit l'application du Pons ?) Je crois pas. Peut-être que oui, il me semble que je l'avais payée. Enfin bref. Et puis tu peux leur demander aussi de travailler ben voilà en autonomie. Après, s'il y a un problème de compréhension, ils peuvent peut-être ne pas comprendre un point, tu peux aussi demander à un autre A qu'il explique en français à la place de toi et de donner des explications, comme tu les as toutes données. En fait, t'as fait un double travail. Tu l'as écrit, et puis tu l'as encore fait en classe devant. Alors tu vois, t'as aussi beaucoup thématisé le vocabulaire. Mais des fois, il y a des mots qu'ils savent, enfin y a des mots qu'ils savent, des mots qu'ils savent pas. T'as été étonnée par exemple avec auswählen, dis-toi que souvent les mots qu'ils ont vus une fois, il les ont vus zéro fois. Mais par exemple, ils peuvent euh chercher dans le dictionnaire, tu leur donnes un moment. Par exemple, tu leur dis, euh j'vous bonne cinq minutes, dix minutes, et après s'il y a un problème, on peut revenir sur chaque point. Mais ce qu'il faut c'est que tu leur donnes une tâche aussi, une consigne. Parce que si tu leur dis de lire, ils vont lire, mais voilà j'ai lu. Par contre, si tu leur	CHER3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		dis euh tu thématises par rapport à ton objectif, c'est-à-dire que, pour le point 1 euh vous résumez en un mot, et après si tu veux, quand il faut revenir là-dessus, évidemment vous faites la mise en commun, et pendant cette mise en commun, tu vas voir qu'il y a des questions qu'ils vont susciter. Puis des questions que tu ne maitrises pas, donc c'est pour ça que là on est totalement dans une perspective actionnelle, c'est que t'as pas les réponses en tant qu'E que tu veux, enfin avec les réponses c'est que là, tu sais pas, alors tu sais forcément que c'est en rapport avec ce document. Mais tu sais pas exactement. Tu leur donnes l'opportunité, en fait de s'impliquer dans l'activité en comprenant et puis l'implication elle se fait aussi d'elle-même puisque c'est pour le test. Mais si tu leur donnes une tâche de lecture, une consigne, ben là ils vont se focaliser sur cette consigne. Alors tu peux pas euh donner enfin qu'ils doivent maitriser ce document, mais tu peux aussi faire par exemple, le groupe s'occupe euh le groupe euh une partie de la classe s'occupe de la première consigne, la deuxième, la troisième. Tu peux aussi séparer et puis après faire une mise en commun. C'qu'est important en fait dans cette perspective actionnelle, c'est que, on travaille pas sur tout, on n'est pas forcément obligé de travailler sur tout, on peut travailler sur une partie mais après il y a une mise en commun. Puis dans cette mise en commun justement, les autres A vont être intéressés par ce que disent les autres, parce que ce qu'ont fait les autres est important pour leur activité aussi, mais ils ont pas forcément travaillé. Alors tu peux faire ça, tu peux aussi faire des activités par exemple je sais pas si tu connais les Lernstationen. C'est en fait des stations, des postes d'apprentissage, où par exemple ce groupe-là, il traite une question, sur ce poste-là on traite une autre question, sur ce poste-là on traite un question et puis tu fais tourner. Puis tous les groupes ont passé à chaque question ou alors chaque groupe est responsable d'une question, puis après t'éclates les groupes puis dans chaque nouveau groupe, y avait un membre qui avait participé au groupe initial. (NI : Ouais M. Schweitzer il l'a fait des fois) Ben quand tu fais ça en fait, tu impliques les A, et tu les responsabilises dans l'apprentissage. Comme le texte qu'on a vu exactement au séminaire sur le CLIL, tu vois après on a raconté c'qu'on avait lu, puis on a fait une mise en commun, on a fait tout le texte. Si tu fais ça par rapport à ce genre d'activités, même si c'est des consignes, tu peux aussi, pour qu'on, si tu veux, traite pas tout mais qu'on porte notre attention sur quelque chose, un élément précis. Donc c'est quelque chose que tu peux faire et puis tout ça, tout le temps que tu vas gagner après, ben tu peux le rentabiliser avec une autre activité.	
01:07:39.6	01:12:41.9	(Remarque 4 : Chunks – structures langagières pour décharger cognitivement les A) Une fois que tu as conceptualisé, c'est aussi travailler euh les chunks, les structures langagières. Chaque fois quand on est dans la production, ou même dans la compréhension, il y a toujours si tu veux un espèce d'échafaudage, c'est-à-dire que on part sur les connaissances des A, donc en fait tu peux, par rapport aux devoirs qu'ils ont fait à la maison, tu reviens sur ce devoir, tu fais une mise en commun. Donc là, c'est ce qu'il manquait, cette mise en commun. Et avec cette mise en commun, si tu veux, y a des idées qui émanent donc soit tu les écris au TN ou soit tu leur demandes d'écrire, tu peux aussi les faire écrire sur un Post-it, puis tu les colles au TN, mais si tu veux, ils sont actifs et puis ils bougent. Puis quand ils bougent, quand ils se lèvent, ça, ça permet aussi des fois de casser des dynamiques, de casser le rythme de travail, ça leur permet aussi ben, comme dans la vie de tous les jours, quand on parle, on bouge aussi et puis bouger ça permet aussi des fois de s'oxygéner, puis de penser à autre chose. Puis dans la perspective actionnelle, le fait de bouger, le fait d'utiliser tous les sens, c'est important. Par exemple, je sais pas si tout d'un coup c'est,	CHER4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		euh t'es dans le chapitre euh je sais pas, qu'ils apprennent quelque chose par rapport à la restauration, je sais pas, on est dans les fruits, apporte des fruits, fais-les sentir, fais-les goûter, euh tu vois par exemple si c'est des objets, je sais qu'il y a un chapitre de vocabulaire ou il y a des outils, euh ben apporte les outils. Tu verras que l'apprentissage il se fait mieux que simplement une liste de vocabulaire. Et là par rapport à ces structures langagières, tu peux faire une activité, justement je parlais d'échafaudage, c'est que tu dois préparer, c'est-à-dire il y a la réactivation des connaissances antérieures, mais par exemple tu peux aussi leur poser la question. On va faire un dialogue, dans un dialogue, on besoin de quoi ? Alors tu as ancré dans ton contexte, parce qu'évidemment dans un dialogue, sinon c'est un peu trop compliqué, on va dire bon ben des répliques. Mais si t'as un contexte et tout, tu vas voir que tu peux, déjà thématiser du vocabulaire pour déjà réactiver ce vocabulaire ou faire une mise en commun du vocabulaire. Après, ils auront besoin d'autre chose, c'est bien clair. Mais par rapport à ces structures, c'est que si t'as ton contexte, c'est plus ou moins une structure qui va être posée, ben la question, par exemple les W-Fragen, là tu peux faire un récapitulatif des W-Fragen. Leur demander par exemple, quelles sont les W-Fragen ? Ou leur poser la question et puis après noter ben ceux qui ne savent pas, enfin les faire noter, ou alors carrément si tu veux gagner du temps, les indiquer. Tu peux, moi j'leur mets souvent euh un petit Kasten et moi j'l'appelle sprachliche Merkmale. Et puis ils savent que dans, alors au début, j'ai dû thématiser, ça a pris du temps, mais maintenant ils savent que dans chaque activité, quand ils ont ces encadrés, c'est des aides, des moyens pas qu'ils doivent utiliser mais qu'ils peuvent utiliser. Mais c'est des moyens par exemple, quand il y aura un test, j'leur demande qu'ils maitrisent ces structures parce qu'ils vont être testés sur ces structures. Ça veut pas dire que si ils emploient pas ces structures, c'est nul, ça veut simplement dire, moi c'est un critère d'évaluation pour la langue, ces structures euh elles sont présentes ou pas mais c'que j'veux dire par là, je peux leur demander un certain niveau de production. Et quand tu exerces ces sprachlichen Merkmale, après ben il faut thématiser hein, ça marche pas tout de suite, mais tu leur donnes du matériel et puis après, tu leur demandes de l'utiliser, par exemple euh quand on est pas dans l'évaluation mais dans l'apprentissage, tu peux les obliger par exemple à dire ben, tu utilises au moins une structure de celles qui sont proposées ou dans le groupe, vous devez utiliser toutes les structures. Puis chaque fois qu'une structure est utilisée, tu coches ou eux ils cochent, pour qu'ils apprennent justement. Après, dans l'évaluation, tu peux pas imposer toutes les structures, mais tu peux leur dire au moins une structure par exemple. Mais il faut toujours différencier l'apprentissage de l'évaluation. Puis dans l'apprentissage, c'est ça en fait, ces structures langagières, ça leur permet de réaliser, de pouvoir réaliser l'activité. Parce que vu qu'on leur demande de réaliser des objectifs communicatifs, ben c'est des objectifs qui sont pas forcément faciles. Mais si tu soulages justement le cognitif, tu décharges le cognitif, en leur donnant des structures, ils peuvent après plus se baser sur le contenu. Parce que quand ils doivent produire, ils doivent penser à la langue, et ils doivent penser au contenu. Donc si tu leur donnes des structures, alors évidemment qu'ils doivent les utiliser, les employer, au début c'est pas facile, mais une fois, deux fois, trois fois, tu peux les réutiliser. Par exemple moi depuis le, j'mets un focus depuis le début de l'année avec mes première M sur le weil et le denn. C'est deux petites choses, mais juste pour qu'ils comprennent qu'avec le denn, la structure de la phrase n'est pas la même. Mais tu vois, à partir de weil, et denn, ça me permet d'avoir déjà un avis, c'est-à-dire qu'ils donnent une cause, et	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		puis avec ça en fait, j'vais faire une argumentation. Ca, ça sera pour le programme de deuxième, mais c'est des petites choses, pour te dire que tu peux revenir. Si tu veux, c'est un peu circulaire l'enseignement, c'est que tu reviens sur des choses que t'as déjà vues, après on apprend d'autres choses, mais moi j'mets vraiment le focus là-dessus parce qu'en fait je sais qu'en troisième année ils doivent écrire des textes argumentatifs et puis que ils doivent savoir ce que c'est un argument puis si tu veux avec l'argument de cause, c'est en fait pour moi en tout cas, j'ai trouvé une porte d'entrée pour euh travailler l'argumentation. Donc c'est ça en fait, c'est leur donner ces structures langagières pour en fait les décharger cognitivement.	
01:12:41.9	01:24:46.3	(Remarque 5 : Critères d'évaluation) J'voulais te proposer une fiche pour l'évaluation que j'ai trouvée. Euh, j'sais pas si tu connais Tagliante Christine, l'évaluation et le cadre européen, on l'a pas ici (CHE cherche le livre dans le bureau) J'ai pris de ce livre, j'ai noté la référence, pour la production de l'orale en interaction. Donc t'as des descripteurs évalués et ils te disent, puis après t'as le public, c'est pour adolescents, adultes, et puis euh j'ai noté par exemple exprimer ses opinions personnelles, enfin j'te laisserais prendre connaissance de ce document. Mais ça peut être une aide justement pour travailler la production orale. Et puis t'as aussi, des critères pour l'évaluation. (NI : Ah ouais, trop bien) Parce qu'en fait, j'me suis posé la question, de tes critères d'évaluation parce que c'est bien aussi que tu fasses aussi le séminaire sur l'évaluation, tu vas certainement voir ou t'as déjà vu que dans les descripteurs, enfin dans les critères d'évaluation, il faut que t'aies, alors critères, ça contient plusieurs choses. T'as le critère en tant que tel, mais t'as le descripteur, ou l'indicateur et puis t'as encore la pondération. (NI : On n'a pas encore fait) Et puis dans la pondération, alors y a plusieurs façons de faire, nous on est dans un système où on doit mettre des points. Alors tu peux après, tu verras, tu vas apprendre peut-être à mettre soit très bien, bien, mais là toujours est-il pour un test, il faut avoir des points. Parce que tu vas aussi apprendre que on peut avoir des critères. Et puis si ce critère est atteint et que t'as au moins les deux tiers des critères qui sont atteints, t'as une certaine note. Moi j'ai essayé de faire ça, c'est assez complexe. (NI : Ils vont nous faire ça pour l'évaluation) Exactement. Nous, ils nous ont fait ça. Dis-toi que pour une évaluation telle qu'on l'a, qu'on a à la HEP, ça fonctionne, mais après quand t'as de la langue, c'est assez compliqué. (NI : Ça a l'air super complexe) Moi c'que j'te conseille, en fait, c'est euh tu vas l'apprendre en tout cas, c'est ton critère, tu le bases sur tes objectifs spécifiques. Tes objectifs spécifiques, t'as des verbes observables, toujours. On est d'accord, t'as, si tu veux t'as l'objectif général, et puis faut que ton évaluation soit en adéquation avec ton objectif général. Ensuite pour chaque activité, t'as des objectifs spécifiques avec un verbe d'action. (.) Tes critères, tu les bases sur tes verbes d'action que tu transformes en nom. Par exemple euh si c'était euh l'A est capable de comparer nanana, ben là ton critère ce sera comparaison, (.) plus un euh un deuxième nom ou un adjectif pour préciser ce que tu veux. Par exemple comparaison d'un personnage. Comparaison de lieu. (.) Donc là, si tu veux, tu transformes ton objectif en critère et puis après il faut que tu aies des indicateurs, c'est-à-dire par exemple au moins cinq personnages, euh au moins trois personnages pour que tu puisses te dire si oui ou non, c'est atteint. Puis après tu mets des points. Alors par exemple si euh c'est au moins trois personnages, tu peux te dire un point c'est deux personnages, deux points c'est deux personnages, enfin tu vois que le maximum de points c'est au moins 3 personnages. Trois et plus, t'as le maximum de points. C'que tu peux faire, c'est par exemple, je sais pas comment toi tu fais tes notes, moi je fais toujours en fait pour avoir le 4 à 60 %. Alors tu peux faire	CHER5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		aussi 66 %, mais c'est un peu égal. Si tu veux, c'est pour avoir des critères. Par exemple, si tu fais sur trois points, tu sais que deux points, si t'es à 66 %, c'est le 4. Donc à partir de là, là (CHE pointe sur une feuille) il faut que ce soit très bon, là suffisant puis là insuffisant. Donc quand tu fais tes descripteurs avec tes critères, tu sais que tu mets trois indicateurs. Par exemple pour la comparaison au moins trois personnages, trois points. Si y a deux personnages, si encore tu peux dire c'est encore suffisant, ça vaut deux points. Si y a moins de deux personnages, c'est un point, tu peux même mettre zéro, comme tu veux. Mais chaque fois tu peux faire comme ça. Alors moi je fais pour 60 % pour donc en fait j'ai des critères en général sur cinq points. Parce que tu vois avec trois, c'est 60 % puis ça me fait mon 4. Comme ça, je peux avoir un 5 et un 6, par rapport aux notes si tu veux. Ou alors dire que ça, c'est suffisant, ça c'est bon, ça c'est très bon. Puis là je peux dire c'est insuffisant puis là c'est vraiment mauvais, si tu veux puis voilà. Alors des fois je mets aussi zéro point. Moi à chaque fois j'ai cinq indicateurs pour chaque critère. Comme ça je peux dire par exemple, puis dans le meilleur des mondes tout fonctionne et puis euh t'as que des descripteurs et indicateurs observables mais t'en as pas toujours. Mais par exemple, si c'est avoir au moins trois personnages, ça marche, après si c'est par rapport à la langue, justement tu as tes objectifs par rapport à tes structures langagières, les sprachlichen Merkmale, c'que t'as travaillé en classe, tu peux mettre l'accent. Tu vas pas mettre l'accent par exemple sur les cas, sur la position des verbes, alors tu peux faire ça, mais il faut que tu les travailles en classe, parce que si tu les as pas travaillé en classe, c'est difficile de leur demander ça. Leur demander oui, mais de l'évaluer c'est autre chose. Il faudrait qu'on évalue toujours ce qu'on a vu en classe. Donc par exemple, pour avoir un critère sur les W-Fragen, est-ce que y a des questions par rapport à la langue ? Puis ces W-Fragen, c'est-à-dire est-ce qu'ils sont utilisés justes ? Est-ce que le verbe suit ? Et puis leur demander ça, mais par rapport à ça, pas dans un autre contexte. C'est-à-dire qu'après s'il parle librement, qu'il fait des erreurs, tu pourras pas le pénaliser. Parce qu'on n'est plus dans le contexte que tu as en fait testé, et que tu as donné. C'est ça qui devient difficile dans notre métier, pour être objectif, mais de toute façon tu as une part de subjectivité. Mais pour être objectif, il faudrait toujours évaluer ce qu'on a vu en classe. Et c'est ce que ne font pas les E. C'est quand dans les productions, ils ont toujours en fait, le 6 c'est le niveau d'excellence sans faute. Et puis après ben ils descendent. Alors que tu dois toujours te situer par rapport au niveau A1, A2, B1, B2, mais par rapport à ce que t'as vu en classe. Pas par rapport au niveau B1 euh idéal ou qui est noté dans les descripteurs, mais pas rapport à ce que t'as testé en classe. Évidemment t'as testé, enfin ce que t'as travaillé en classe. T'as travaillé en classe en fonction de ces descripteurs, on est bien d'accord. Mais t'as pas pu travailler tous les descripteurs. C'est comme par exemple les cas, si t'entends un A qui dit un dem ou un den, ben tu peux pas le pénaliser, enfin tu devrais pas le pénaliser. Et souvent, ben on entend cette faute puis c'est une erreur alors on pénalise. Alors que dans son processus d'apprentissage à ce moment-là, les cas en plus, avant le niveau B2, on les maitrise pas et puis même tu verras, les 3M, ils les maitrisent pas du tout. C'que j'veux dire par là, c'est qu'il faut différencier en fait c'qu'on pénalise, de ce qu'on tolère. Et on devrait toujours avoir ce critère en tête, est-ce que je l'ai vu en classe ? Pour cette objectif parce qu'évidemment il y a pleins de sujets de grammaire qu'on a vus, mais qu'on oublie. Après, au fur et à mesure, tu peux aussi demander, rappeler. Par exemple, dans tes critères d'évaluation, tu leur dis exactement ce que tu veux, par rapport à la langue,	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		c'est-à-dire que il y a les W-Fragen et puis c'est les critères si tu veux. Et tes critères, après ce qu'il faudra, là tu peux pas les donner cette année parce que c'est difficile, mais après c'est que quand tu commences une séance ou une séquence pour un test, ou d'apprentissage, c'est qu'au début tu annonces l'objectif, donc c'que tu fais et tu donnes les critères d'évaluation du test, le test est déjà prêt dans le meilleur des cas, parce que si ton testes est prêt, après tu peux aligner tes séances par rapport à ce que tu veux. Parce que souvent en fait, on sait pas où on va, on fait des séances d'apprentissage, puis à un moment donné, ah il faut que je fasse un test. Et on fait un test sur autre chose, sur ce qui n'a pas été appris. Et avec un enseignement avec une perspective actionnelle, on peut y arriver parce qu'en fait, on travaille par projet, par mini-projet et puis tu fais tes séances en fonction de tes critères. Mais quand tu fais une séance de grammaire, une séance de voc, une séance sur les compétences, après ça devient difficile d'être aligné. Mais l'évaluation ça reste encore un sujet qui est compliqué, c'est pour ça que dans ma thèse je me proposais de pas partir sur l'évaluation, mais t'as proposé quelque chose sur l'évaluation, voilà j'te guide forcément. Mais pour te dire que, qu'on distingue l'apprentissage de l'évaluation. Parce que souvent, on fait l'apprentissage, et l'évaluation n'est pas en adéquation avec l'apprentissage. Et puis par rapport justement à ces critères, ces pondérations, c'est que si toi t'arrives à un système, il faut que tu trouves ton système, c'qu'est bien, c'est d'avoir des pondérations pour que tu puisses être la plus objective possible, en disant ben, par exemple le critère sur le vocabulaire, sur la richesse du vocabulaire, il faut que tu sois par exemple si t'as trois points, on va dire que 2 c'est la moyenne, je sais pas comment tu veux faire, mais il faut que tu fasses encore attention avec tous les points à la fin, c'est de te dire que si tu veux le 4 aux deux tiers, il faut toujours que chaque critère, les deux tiers, ça vaut 4. (.) J'explique. Si l'échelle c'est 66 %, sur trois, ça fait 2, on est d'accord ? 66 % égal 4. T'es d'accord que deux tiers, ça fait 66 % ? Donc là, on a notre 4. Ça veut dire que pour chaque critère, il faudrait que t'aies soit 3 points, soit 6 points soit en fonction de ça. Si c'est sur 6, ben 4 points, ça ferait 4. Il faut que, pour avoir 4 points, tu te dises ah oui ben là ça vaut le 4. Parce que si tout d'un coup tu dis, bon ben pour ce critère je mets 3 points, euh mais là, t'es insuffisant. tu vois, il faut que tu saches que par exemple pour chaque critère quand t'as trois points par exemple, que 2 c'est suffisant, que 3 c'est bon ou très bon, que 1 c'est insuffisant. Alors c'est pour ça qu'avec 1,2 3 c'est un peu plus simple. Mais après il faut que tu fasses encore attention, c'est que tu distingues, parce qu'on doit mettre des notes de 1 à 6. Mais c'que j'veux dire par là (NI : c'est super compliqué) avec ce genre d'annotation, t'as souvent des notes qui sont entre 3 et 5,5. C'est très difficile d'avoir un 6, c'est très difficile d'avoir en-dessous de 2.5. Alors après à toi de voir si tu te sens à l'aise avec ça, c'est comme tu veux, mais du moins faudrait quand même faire attention c'est que si tout à coup t'as un critère euh une fois t'as 3 points, une fois t'as 4 points, une fois t'as 5 points, ben c'est de te dire que quand t'as 5 points, euh si tu mets deux points, t'es vraiment en-dessous, donc faudrait toujours que tu te situes par rapport à la suffisance et l'insuffisance. (NI : J'comprends pourquoi ma PF fait au pif, parce que c'est plus facile (rire)). Avec ces grilles d'évaluation, même si je suis jamais satisfait et que je les retouche toujours, les A savent au moins comment ils sont évalués, c'est transparent. Et à la fin, je mets un commentaire personnalisé.	

G.2.2 Deuxième entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:09.3	00:02:02.8	(**2EnNi11.5.17, HEP bureau C25-302, durée : 1 heure, 14 minutes)** (Question 1 : Quelle est l'importance de l'enseignement du texte littéraire ?) Ah de façon générale ? Euh, (..) moi j'ai l'impression que c'est quelque chose de très important surtout au gymnase. J'trouve que c'est un peu ce qui différencie le gymnase par exemple des écoles professionnelles. (.) Et c'est aussi pour ça que j'aime autant enseigner au gymnase. (.) J'pense que dans les écoles pro ben le texte littéraire a (.) moins sa place. Peut-être qu'il aurait une place, mais (.) plus petite. (.) Et au gymnase euh, (.) ça une grande place, j'trouve que ça euh, ça permet aux A de découvrir euh (.) ben une autre culture, du moment qu'on va lire des livres euh qui viennent d'une culture germanophone, ou alors même suisse, mais suisse allemande ou comme ça. Donc ça les ouvre à des autres cultures, (.) ça (.) avec toutes les activités surtout dans la perspective actionnelle, ça (.) permet de (.) comment dire (.) de (.) enfin ça permet aux A d'être créatif, de pouvoir vraiment s'exprimer de façon créative dans des productions euh, sur des textes, euh (..) enfin j'sais pas, ça fait vraiment partie en fait de, de la culture pour moi la littérature. Et (.) j'pense qu'en tant qu'enseignant ben on se doit aussi de transmettre euh la culture rattachée à notre langue, donc pour nous que ce soient l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse. (.) Et ouais, donc, ça une grande importance.	CHEQ1, NIR1
00:02:02.9	00:07:51.9	(Question 2 : Peux-tu expliquer les séances précédentes qui t'ont amené à cette séance ?) Euh, tu veux dire c'que j'ai fait ? (..) Euh (..) attends (rire) Euh, donc nous c'était (…) (CHE rappelle qu'il s'agissait lors de la séance observée de réécrire un chapitre dans la perspective de Herr Grundeis) Ben on avait jamais fait quelque chose, un texte, enfin une production où ils devaient se mettre (..) enfin voir les choses d'une autre perspective. On avait déjà fait (.) on a fait des jeux de rôle euh, (.) on a (.) imaginé euh (.) la tournure d'un chapitre différemment. Donc euh où ils avaient que le titre d'un chapitre, ils devaient imaginer ce qu'il allait se passer. On a fait pleins de fois des hypothèses. Des hypothèses sur la suite du livre. On a fait (.) peut-être qu'à l'oral ils se sont parfois mis à la place d'Emil, le personnage principal, mais vraiment (.) réécrire un chapitre (.) avec la vue, les yeux d'un personnage, ça ils l'avaient jamais fait. Et euh j'ai l'impression que c'est quand même quelque chose d'important de pouvoir se mettre à la place de quelqu'un d'autre, simplement, ça (.) donc j'pense que ça, comment on dit en français fördert ? J'ai tout le temps ça en tête qui me vient. (CHE : fördern? c'est encourager) Ah ouais, c'est ça. Ca, J'pense que ça (.) encourage, favorise un peu euh l'empathie aussi. L'empathie qu'on peut avoir (.) pour un personnage en fait, d'un livre. (.) Et puis euh, ouais c'est, et même j'pense pour la vie des A en tant qu'acteur sociale, là c'est aussi important de savoir se mettre à la place de quelqu'un d'autre. Donc c'était une activité qu'on n'a pas fait, on a fait toutes les autres, pas mal d'autres activités mais ça pas. (CHE : Et comment tu as préparé en fait cette activité pour euh qu'ils arrivent à justement à réécrire ? En amont, en fait avant parce que t'as fait un travail, parce que t'as fait des liens aussi pendant la séance euh à d'autres séances) Ouais, euh, c'est vrai, m'en souviens plus. (.) Euh (..) qu'est-ce qu'on a fait ? (.) Pour la séance, ils devaient (.) dessiner, faire le portrait de Grundeis. (CHE : Mais avant, si j'ai bien compris, vous avez traité le chapitre 6 (.) dans sa compréhension ? (.) C'est le chapitre 6 hein ? Il me semble ?) J'sais pas, parce qu'ils ont pas de chiffre. J'crois que c'est plus loin. (CHE : ah ok, j'ai dit le chapitre 6,	CHEQ2, NIR2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		mais alors c'est le chapitre en cours. Euh, il me semble que tu as fait des liens, tu as dit oui la semaine passée (.) on a déjà traité le chapitre. Enfin, vous l'avez déjà lu.) Ouais, c'est vrai, c'est vrai. (.) Oui, alors, ils avaient lu le chapitre et comme tâche de lecture (.) ils avaient, simplement, enfin simplement, ils devaient euh (.) répondre aux W-Fragen. (.) Wer sind die Protagonisten in diesem Kapitel? (.) Euh, wo spielt die Geschichte? Und was (.) was passiert? genau. (.) Was passiert global plutôt. C'était plutôt général. C'était ces trois W-Fragen. (.) Et puis euh ils sont arrivés en classe (.) D'abord je leur ai dit de se remettre (.) un peu en tête (.) leurs réponses aux W-Fragen qu'ils ont formulées, de se rappeler un peu le chapitre (.) Une fois, ils ont fait ça pendant deux minutes chacun tout seul à se remémorer un peu et à regarder les réponses qu'ils avaient données. Je les ai mis par groupe (.) de deux (.) et par deux, ils ont comparé leurs réponses aux W-Fragen. (..) Euh, ich hab' das geantwortet, ich denk', ich hab' verstanden, dass, blabla. Et puis, ensuite et ben euh (.) on a fait une mise en commun au tableau. Moi j'avais écrit les 3 W-Fragen au tableau. Puis c'est en partant de ces W-Fragen qu'on a pu faire ensemble, le résumé des différentes étapes de (.) la chasse du voleur en fait. Et c'est comme ça qu'on a traité ce chapitre-là. (CHE : Ok, quand tu dit que vous avez fait ensemble le résumé, ça s'est passé comment ?) En fait, j'avais les W-Fragen, donc je reposais la question, euh wo euh où se joue l'histoire ? Est-ce qu'il y a plusieurs lieux dans ce chapitre ? Ou tout se passe à un endroit ? Et puis un (.), ils lèvent assez volontiers la main, donc un A levait la main, il disait ça s'passe là. Moi j'disais ok, est-ce que c'est tout ? Euh et puis un autre levait la main, il disait y a aussi ça, là et moi je notais au tableau. J'ai noté les lieux, puis après euh Wer ? J'ai demandé qui sont les protagonistes. Puis comme ils avaient discuté ensemble, peut-être (.) j'ai l'impression que des fois quand ils discutent à deux (.) après ils se sentent lus sûrs de leurs réponses, parce que y a quelqu'un qui a confirmé qu'ils avaient la même réponse. Donc j'ai l'impression que là ils osent plus lever la main et dire ah y avait (.) Emil puis y avait aussi Krumbiegel. Puis y avait lui, puis y avait le voleur. Donc p'tit à p'tit j'ai écrit au tableau. Et puis pareil pour la dernière W-Frage. (CHE : A c ce moment-là, tu leur avais pas annoncé ce que tu allais faire ?) Non, à ce moment-là, ils savaient pas et moi non plus.	
00:07:52.0	00:08:43.3	(Question 3 : En quoi la lecture est-elle nécessaire aux A pour réaliser la production du texte ?) Ben (.) dans c'cas-là, en tout cas, elle était assez essentielle, parce qu'il fallait pouvoir écrire le chapitre donc (.) pour écrire un chapitre, il faut quand même avoir compris les éléments principaux du chapitre. (.) Là, il fallait qu'ils aient compris et c'est pour ça qu'on les a (.) beaucoup de fois quand même résumer ensemble, donc à la période d'avant et à la période où t'étais là, on a chaque fois redit les étapes principales de la course du voleur, parce que ben s'ils ne comprenaient pas ces étapes-là, ça allait être difficile pour eux de rappeler ces étapes-là du point de vue du voleur. Puis là, c'était assez essentiel.	CHEQ3, NIR3
00:08:43.4	00:11:59.4	(Question 4 : Questions sur la séance observée : Quel a été ton ressenti après ton observation ? Tu l'as vue, tu m'as dit, ce matin ?) Ouais, donc euh comme j'ai écrit, j'ai dit euh donc après coup je regrette d'avoir oublié euh d'énoncer l'objectif en début de séance. C'est vrai, maintenant j'ai pris ce réflexe-là de le faire, puis j'pense là vu que (.) j'avais pas tout les A, j'étais un peu perturbée, j'étais stressée avec la caméra, j'ai oublié. Donc euh heureusement je me suis reprise, mais voilà. (.) Y a eu aussi euh (.) cette histoire du brainstorming que j'ai fait après coup (rire) qui a été un peu ben raté pour moi, c'est-à-dire que (.) quand je leur ai demandé de décrire leur portrait, j'leur ai donné (.) des Redemittel (.) pour (.) euh comment dire, c'était des chunks qui leur permettaient de dire j'ai fait mon portrait	CHEQ4, NIR4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		comme ça parce que. Mais en fait, je m'étais pas rendue compte que (.) il allait leur manquer en fait le parce que. Il leur manquait euh ou alors simplement de pouvoir décrire. Ils savaient pas comment on dit évidemment une moustache. Ils savaient plus. (.) Enfin y avait pleins de mots comme ça où on aurait dû faire un brainstorming avant. Rappeler euh (.) ouais rappeler des mots, le chapeau euh la canne, euh tout ça. Et puis (.) ça je me suis rendue compte que en passant vers les groupes, en voyant que (.) ils utilisaient les chunks que j'avais donnés et puis après ils se retrouvaient quand même coincés, donc en fait ça marchait pas vraiment. (.) Donc un ressenti très mitigé. Enfin ouais, j'trouve que ben j'me suis ratée sur plusieurs choses. Et puis là, j'ai encore écrit ouais que (.) après coup j'me dit aussi que c'est un peu dommage (.) parce que j'ai vu qu'ils avaient fait vraiment des super dessins, mais vraiment des beaux dessins du voleur. Et c'était chouette, ils étaient aussi assez différents les uns des autres. Enfin, ils ont pas fait un croquis vite fait, j'ai l'impression qu'ils s'étaient donné de la peine et en fait, on les a très peu utilisé ces dessins. (.) J'ai rien fait pour les mettre en valeur et ça je regrette un peu aussi. (CHE : Tu as dit que ton ressenti était mitigé, mais il y avait quand même du positif ? T'avais quand même un sentiment de satisfaction ou pas du tout ?) (Rire) Bof. (..) Après, maintenant que j'ai lu leur production, et ben oui dans le sens où ils ont vraiment bien fait. (.) Ils ont fait des très bons textes. Et puis ils se sont (.) vraiment mis dans la peau du voleur, puis vraiment ils ont réutilisé des adjectifs, ils ont essayé vraiment de (.) retransmettre les émotions, et puis ils ont fait ça bien. Donc je vois quelque part qu'ils ont quand même compris ce qu'ils devaient faire. C'était pas du tout à côté de la plaque. (.) Mais en même temps, juste après la séance, ben j'étais un peu frustrée d'avoir pas pensé à faire le brainstorming avant et tout ça. Mais en même temps, une fois que j'ai vu les produits, j'suis quand même contente de voir que c'était, c'était bien ce qu'ils ont fait.	
00:11:59.5	00:14:24.9	(Question 5 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevé dans le film ?) Ben même si je le dis plus tard, j'énonce quand même l'objectif donc les A ils voient où j'veux en venir, enfin quel est le but de nos activités, donc ça, j'pense que ça a peut-être fait un peu plus de sens pour eux de savoir où on allait, pourquoi on faisait tout ça. (.) Euh (..) après, euh (..) à la fois je trouvais que (.) dans l'ensemble c'était assez centré sur les A. (.) Donc par exemple euh (.) le fait qu'ils échangent entre eux sur leur portrait, qu'ils fassent ça en groupe, que moi j'sois là en soutien enfin (.) à la fois j'avais vraiment fait ça dans le but de la perspective actionnelle puis (.) en même temps ben j'me suis un peu ratée dans le sens où (.) ils ont quand même eu trop besoin de moi, parce que y avait pas eu ce brainstorming et tout ça. Mais l'intention de la perspective actionnelle, elle était là en tout cas. (.) Et puis euh (..) et sinon, ce que j'ai trouvé encore pas mal, j'ai noté là, c'était à vingt-sept minutes (.) euh quand ils ont dû chercher un adjectif par groupe, ben (.) j'ai essayé de voir ce que ça allait donner de, de les faire vraiment bouger euh (..) euh ouais au niveau physique quoi. Qu'ils viennent écrire eux au tableau, que ce soit pas toujours moi qui écrive au tableau. Donc de nouveau, un peu me mettre de côté, puis les laisser gérer un peu le truc. J'pense que ça peut être fait de façon beaucoup plus forte, mais voilà, pour moi là c'était déjà une nouveauté, j'dois dire que j'avais jamais fait ça. (..) Donc ça, j'ai trouvé pas mal. J'voyais, j'ai vu que quand je leur ai tendu le stylo, ils étaient surpris parce que j'avais jamais fait ça. Donc ils se sont dit ah tient elle veut que je vienne écrire. (.) Ouais, j'pense ça, ça rejoint la perspective actionnelle. (…) Puis le fait qu'on ait pas que travailler en frontal. Ben j'lai dit, qu'on ait fait plusieurs fois euh des groupes. Même si on n'a pas pu faire les groupes que j'avais prévu, vu qu'il y avait pas tous les A. (..) Ouais, ouais, c'est tout.	CHEQ5, NIR5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:14:25.0	00:17:55.5	(Question 6 : Quels sont les points forts, d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle ?) (Ni réfléchit quelques secondes) Ben (.) y a aussi le fait qu'il y ait (.) un produit final, donc j'pense que ça c'est bien. C'est bien pour les A, parce qu'ils voient qu'on fait toutes ces activités euh avec un objectif commun et concret et y aurait vraiment un texte au final. Et puis c'est bien aussi pour moi, parce que (.) y a un moment donné où j'ai besoin d'avoir un espèce de feedback un (.) aussi assez clair sur papier pour voir euh (..) comment, comment s'est déroulé l'activité du point de vue des A. Donc euh, (.) ça, ça fait partie de la perspective actionnelle qu'il y ait un produit final. (.) Ça j'pense que c'était bien. Et puis euh (..) bon c'est toujours bien d'énoncer l'objectif avant. (.) Ça c'est aussi un point fort. (..) Sinon, enfin c'est sûr que ça aurait pas fait de sens, enfin pourquoi maintenant on parle de nos portraits, pourquoi après on va chercher des adjectifs, enfin (.) ça donne quand même un sens à tout. Et (.) le fait qu'on utilise toujours le texte (.) pour faire autre chose. (.) J'pense que ça, ça (..) enfin ça peut motiver les A qui ont lu et qui ont se sont investi dans le texte, de voir qu'on lit pas juste pour lire, on lit pour faire d'autres choses. (.) Pour sortir un peu du texte et faire d'autres choses avec. (..) Ouais. (..) (CHE : Et tu pourrais relever des points d'efforts ?) (..) Quand tu dis des points d'efforts, c'est des points négatifs ? (CHE : m-hm. C'est une formulation) Ouais, c'est ça, du politiquement correct. Euh, ben j'aimerais bien, en tout cas améliorer, j'trouve que c'est bien de les faire bosser en groupe, mais mon problème (.) j'trouve que ça ça n'entre pas dans la perspective actionnelle, c'est qu'après, j'fais toujours les feedback de façon un peu frontale, où c'est toujours (.) dans le sens où les A vont me dire ce qu'ils ont trouvé et moi je vais le noter au tableau. (.) Et j'le fais toujours comme ça, parce que j'ai pas encore trouvé le truc où (.) où les A peuvent aussi être dans le feedback (.) ou disons, où ça peut être de nouveau plus centré sur les A au moment du feedback. Au dernier atelier (séance 6 du 10 mai 2017), tu nous avais donné l'idée ou à l'avant dernier (séance 5 du 3 mai 2017), j'sais plus, euh de cette balle que les A se passent (.) pour se donner les réponses. Après (.) j'trouve ça bien, mais j'me demande si du coup, j'dois quand même noter c'qui disent au tableau ou si je dois les laisser, enfin. (.) Ca, j'suis pas très contente avec ça. Donc j'me pose encore des questions là-dessus. (.) Et puis évidemment, le fait qu'ils aient fait ces super portraits, ces super dessins, ils se sont donnés de la peine (.) après coup, enfin j'ai un peu peur qu'ils se soient dit, en fait (.) j'aurais pas dû me donner tant de mal parce qu'on les a pas tant utilisés que ça à part au début quand j'les (.) quand j'ai expliqué à mes collègues pourquoi j'lavais dessiné ou représenté comme ça. Donc euh (.) ouais.	CHEQ6, NIR6
00:17:57.6	00:19:37.8	(Question 7 : Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments que tu as observés ?) Alors j'annoncerais l'objectif au tout début (rire), l'objectif général et puis (.) je (.) ferais aussi d'abord un, un brainstorming avec des éléments de description (.) pour les aider à (.) pouvoir décrire euh leur voleur. (.) Après je sais pas comment exactement le faire, parce que vue qu'ils avaient tous des (.) des portraits différents (..) je sais pas trop. Mais en soi, j'aimerais bien améliorer ça. Et puis euh (.) j'utiliserais aussi ces portraits, mais j'ai pas non plus trouvé comment. (rire) Mais le souhait y est. (.) Et puis (..) euh (…) ouais, j'aurais aussi un peu varier les formes de, de moments de feedback. (.) Peut-être que j'aurais dû faire plusieurs fois plusieurs groupes pour qui (.) ou j'sais pas ou faire une espèce de réponse en chaine (.) avec une balle ou un truc euh, ouais (.) ça en tout cas, il faut améliorer. (..) J'sais tout (.) c'qu'il faut améliorer, c'que j'veux améliorer mais j'sais pas trop comment. (rire)	CHEQ7, NIR7

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:19:37.9	00:22:44.4	(Question 8 : Quels éléments ne correspondent pas à une perspective actionnelle et relèvent plutôt d'une approche traditionnelle ?) Alors euh les feedback en frontal euh ça c'est traditionnel. (..) Euh après j'me pose la question des chunks toujours, parce que (.) c'est, j'dois dire ça fait bon maintenant quelques semaines que j'donne des chunks, mais j'me demande toujours comment procéder avec ces chunks. Est-ce que j'dois les projeter (.) au beamer et puis (.) voilà, ok voici le soutien, qui en a besoin s'en sert ou alors est-ce que j'dois (.) les lire les uns après les autres et les traduire. Est-ce que je dois pas amener de chunks mais faire un brainstorming ou c'est les A qui devront (.) enfin que j'vois (.) si les A savent eux-mêmes déjà dire euh j'me représente Herr Grundeis comme ça et du coup le noter au tableau. (.) Enfin, j'me pose cette question des chunks (.) là, j'ai l'impression qu'c'est quand même un peu traditionnel le fait de leur (.). À la fois, on me dit ici qu'il faut que je donne tout aux A, mais j'trouve un peu traditionnel de leur dire voilà c'est ça le support et puis vous pouvez vous en servir. (..) Après ça prend du temps de toujours euh passer par un brainstorming et laisser (.) les A créer leurs chunks. (.) Puis si on leur en donne, c'est parce que normalement ils savent pas dire ces choses donc (..) tu vois que je suis un peu perturbée. (rire) Après (…) ouais j'crois que le plus gros problème, c'est le problème des feedback (.) qui a mon avis n'appartiennent pas la perspective actionnelle. (…) Et puis ouais, j'me demandais aussi si (.) quand y a eu les retardataires du train qui sont arrivés, (.) si c'était une bonne chose que ce soit moi qui leur ai fait un petit résumé de c'qu'on avait fait et de c'qu'elles devaient faire (.) ou alors si j'aurais dû profiter d'arrêter tout le monde (.) et de demander à ceux qui étaient déjà là d'expliquer aux filles c'qu'ils fallait faire. (.) J'trouve que ça aurait été super positif dans le sens où (.) on sait que c'est toujours bien de, enfin le fait qu'on sache reformuler quelque chose, ça veut dire qu'on a compris la chose et donc qu'on (.) ouais qu'on est sur la bonne voie, qu'on a compris. (.) Mais en même temps, j'voulais pas les arrêter (.) enfin ils venaient de commencer je crois la production. (.) Et j'voulais pas les déranger. Donc ça j'me suis demandé aussi (.) J'ai l'impression que ça (..) ouais, j'sais pas (.) y a un peu le côté positif et négatif. (…) Et voilà.	CHQ8, NIR8
00:22:44.5	00:23:32.4	(Question 9 : Et pour les propositions d'amélioration, si j'ai bien compris, tu es toujours en train de réfléchir ?) Oui, je réfléchis beaucoup, oui. (rire) Euh (..) peut-être que j'aurais testé de demander ok qui est-ce qui peut expliquer à C2, A1 euh c'qu'on est en train de faire, c'qu'on a fait avant. Ça aurait été pas si mal que trois A dissent les trois activités d'avant et puis qu'après quelqu'un dise ce qu'il faut faire maintenant. (.) Ouais peut-être que ça aurait même aidé quelqu'un qui était face à son, à sa feuille blanche et puis qui en fait n'avait pas tout compris. Et donc euh peut-être que ça j'le changerais comme ça, ouais.	CHEQ9, NIR9
00:23:32.5	00:25:36.5	(Question 10 : A quels aspects didactiques et méthodologiques dois-tu encore travailler pour améliorer ton enseignement des textes littéraires ?) Euh je dois bien penser à toujours annoncer mon objectif de la séance ou même de la séquence en début (.) de cours. (.) Euh, c'est vrai que ma prafo a jamais fait ça de sa vie, donc euh j'l'ai appris à la HEP, donc voilà c'est (.) c'est pas une habitude que j'ai depuis le début de l'année. (.) Euh (.) j'suis assez convaincue quand même par les brainstorming qui permettent de (.) de partir toujours de ce que les A savent déjà (.) pour aller vers quelque chose qui savent pas ou qui, qu'ils savent moins. Enfin, j'trouve que (.) j'sais pas, j'ai l'impression que c'est plus facile de les emmener après dans une activité quand on part du brainstorming. (.) Donc ça c'est quelque chose	CHQ10, NIR10

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		je pense que je vais essayer de garder (.) et ouais qu'il faut pas que j'oublie de faire. (.) Et puis je (..) enfin j'aimerais que ce soit toujours de plus en plus centré sur les A. (.) Quand je regarde la vidéo, ben (.) j'trouve au final je parle toujours beaucoup. (.) Même si sur le moment (.) j'essaie de dire l'essentiel et après de les laisser travailler, ben j'sais pas, j'trouve quand même que j'parle trop donc (..) faut vraiment quelle trouve des méthodes pour que les A soient toujours ouais au centre du cours et euh qu'ils puissent faire les choses le plus possible en autonomie et que moi j'sois là vraiment comme un soutien euh (..) à côté (.) que ce soit le moins frontal possible. (..)	
00:25:36.6	00:26:57.2	(Question 11 : Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire par rapport à la dernière observation ?) Euh, quelle observation ? (CHE : quand moi je suis venu) Ah de la, du (CHE : De ma visite) Ouais, de la première fois ou t'es venu ? Qu'est-ce que j'ai amélioré ? (Ni réfléchit quelques secondes) Ben déjà j'leur donne presque à chaque fois des chunks. Alors qu'avant je le faisais pas. (.) Et puis euh (…) j'essaie de faire qu'on ait toujours un mini projet, que ce soit sur 45 minutes ou sur euh peut-être deux, trois périodes. Que (.) les A voient aussi que (.) que j'ai vraiment une idée en tête (.) et que (.) j'ai tout un fil rouge pour y arriver et que euh ils ont un rôle à jouer pour qu'on y arrive. Enfin vraiment du coup, j'trouve que ça les responsabilise. Ça donne du sens et peut-être que ça les motive un peu pour arriver à notre objectif commun. Donc ça, j'essaie assez de le faire, qu'ils aient cette idée comme ça de euh de se projeter un peu jusqu'à l'objectif. (.) Ouais.	CHEQ11, NIR11
00:26:57.3	00:28:20:6	(Question 12 : A quoi vas-tu faire attention la prochaine fois que tu donneras un cours sur le texte littéraire ?) (Ni réfléchit quelques secondes, puis rire) Beaucoup de choses. (.) Euh (..) ben (.) j'vais m'assurer que les A aient compris pourquoi, pourquoi on faisait, pourquoi on fait le activités qu'on fait, enfin qu'ils aient compris l'objectif (.) de la séance ou de la séquence. (.) Et puis euh (.) j'vais faire attention à (.) à ce qu'ils soient (.) au maximum euh actifs en fait. Qu'ils fassent, qu'ils (.) puissent travailler à deux, à trois, à quatre, qu'ils puissent faire des mises en commun ensemble et que moi j'sois vraiment là en soutien, que ce soit un soutien langagier pour guider la bonne suite des activités. Mais vraiment qu'ils puissent (.) faire les choses au maximum de façon euh (.) autonome, si j'puis dire.	CHEQ12, NIR12
00:28:20.7	00:28:45.7	(Question 13 : Pour le mardi 2 mai, les A devaient lire le chapitre et répondre à trois W-Fragen (Wo spielt die Geschichte, wer sind de Protagonisten, was passiert?). Qu'as-tu fait de ces questions durant le cours ? Et comment s'est déroulé le cours ?) (Le CHE fait mention que cette question a déjà été répondu plus tôt lors de l'entretien – question deux –)	CHEQ13, NIR13
00:28:45.8	00:30:24.5	(Question 14 : L'objectif de la séance était de ré-écrire le chapitre dans une autre perspective. Qu'est-ce qui a motivé ton choix de ré-écriture dans une autre perspective ? Tu m'avais dit avant que tu n'avais jamais fait cette activité, pourquoi la faire, pourquoi l'essayer et à ce moment ?) Bon, moi j'connais ça de mon mémoire que j'ai fait à l'uni parce que (.) j'avais lu dans plusieurs littératures secondaires que c'était important pour les A de pouvoir se mettre à la place d'un protagoniste et de voir l'histoire à la place. Enfin, de plus être dans la place du lecteur mais se mettre à la place d'un (.) personnage. Et j'en suis assez convaincue. J'pense aussi que (.) que c'est bien de (.) de pouvoir développer soit de l'empathie, soit même de l'énervement envers un personnage. Mais en tout cas, de développer quelque chose, de ressentir quelque chose. J'pense que dans tous les cas, c'est positif. Que ce soit un sentiment d'énervement ou d'empathie (.) et donc c'était, j'ai fait ce choix là vraiment pour euh (.) pour qu'ils arrivent à	CHEQ14, NIR14

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		se mettre à la place du voleur et se dire ok mais le voleur euh (.) comment il a dû se sentir à ce moment-là. Et puis même si le voleur c'est le méchant dans l'histoire, ben le voleur s'est quand même senti mal, il était pas bien et puis j'pense que c'est intéressant de se mettre à la place d'un voleur qui se sent pas bien à un moment donné. Enfin (.) peut-être que ça peut leur faire se poser des questions, est-ce que tout d'un coup on a de l'empathie quand même pour ce voleur qui au fond est le méchant de l'histoire euh ou est-ce qu'on continue de le détester, enfin voilà, j'pense que ça soulève pas mal de bonnes questions. (..) Et oui, parce que j'lavais jamais fait, aussi donc.	
00:30:24.6	00:31:51.5	(Question 15 : a) Comme devoir, les A ont dû dessiner, faire le portrait de Herr Grundeis. Quelle est l'intention de ce devoir ?) En fait, j'avais jamais fait ça. Et puis euh j'crois qu'on en avait parlé lors d'un atelier qu'on pouvait aussi passer par le (.) le dessin, qu'on avait pas toujours faire (.) des résum(és), demander des résumés de chapitre ou (.) ou les W-Fragen. Ouais, j'avais envie de faire quelque chose d'un peu plus créatif. (.) J'voulais peut-être aussi un peu surprendre mes A. Leur montrer qu'on pouvait faire d'autres choses. (.) Que (.) ouais (.) et puis euh j'voulais, ouais j'étais curieuse de voir c'que ça allait donner. (.) Et en fait euh, j'avais un peu peur, ma crainte était que (.) ils se disent ah elle nous demande de dessiner (.) allez trois coups de crayon avant le cours et puis c'est bon. Mais en fait, pas du tout, c'était fou parce que les dessins ils étaient vraiment jolis, ils étaient vraiment bien faits et c'était pas trois coups de crayon à la pause avant le cours, donc euh (.) c'est (.) quelque chose de sympa que je referais (.) Mais (.) je le referais et après j'utiliserais mieux le produit. (.) Parce que du coup s'ils se donnent tant de mal, ben c'est trop dommage de (.), de pas l'exploiter.	CHEQ15, NIR15
00:31:51.6	00:32:48.6	(Question 16 : Dans la planification de la séance observée, tu as foiré des groupes de 4 pour que les A s'expliquent leur portrait. Peux-tu expliquer pourquoi des groupes de 4 ? Dans les faits, c'était des groupes de 3.) Ouais, euh, après ils allaient travailler par deux, j'crois sur les adjectifs. Donc j'voulais avoir différentes formes de travail pendant la séance. (.) Et puis (..) j'me suis dit c'était plus sympa parce qu'ils avaient comme ça pas que deux dessins devant les yeux, mais ils en avaient quatre, et ça leur ouvrait peut-être plus de perspective, ils se disaient ah (.) ah lui là, il a représenté comme ça et elle comme ça et lui comme ça, ça leur ouvrait peut-être plus de (..) ouais, de perspective, de façon de faire. M-hm, c'était pour ça.	CHEQ16, NIR16
00:32:48.7	00:35:46.1	(Question 17 : Pour l'activité de recherche des adjectifs, t'en as parlé avant, euh j'voulais savoir premièrement pourquoi tu as choisi la forme de travail du binôme pour cette activité ?) Euh (..) Pourquoi pas ? (rire) Euh, là j'sais pas (.) Parce qu'ils avaient travaillé par 4 avant (rire) (..) Non, j'sais pas, l'idée en général, c'était de varier les formes de travail donc euh (.) du coup j'ai voulu euh une fois former des plus grands groupes, une fois former des binômes (.) et peut-être à un moment être plus seuls. (..) Pourquoi par deux euh ? (.) (CHE : Pourquoi varier les formes de travail) Pour que ça, (.) ça soit pas ennuyeux pour les A d'abord, enfin qu'ça bouge que (.) ce soit pas toujours attendu ah avec elle on sait, on travaille toujours par deux, enfin, j'veux dire, c'est un peu, ouais ennuyeux. Tout simplement pour que (.) ça varie, pour aussi qu'il y ait une autre dynamique dans la classe (.) quand ils sont par 4 ben ils sont pas avec leur voisin direct, ils doivent être avec en tout cas deux autres personnes. (.) Et puis, euh ouais j'trouve que ça change la dynamique (.) des groupes (.) et de la classe du coup. (..) Après, par deux, chercher des adjectifs (..) j'sais pas, ça me semble plus normal, alors que (..) Pourquoi ? (..) C'est vrai qu'on peut se dire genre (.) à 4 ils auraient eu encore plus d'idées, mais (..) c'est vrai (..) (CHE : b) Ok puis pourquoi chercher directement dans le dictionnaire ? Tu leur as demandé de faire une	CHEQ17, NIR17

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		recherche dans le dictionnaire, c'est bien ça ?) J'ai dit, soit dans votre tête, soit dans le dictionnaire, ouais. Mais il fallait que ce soit des adjectifs qui (.) qu'on n'avait pas déjà dit et (.) enfin des adjectifs qu'il y avait au tableau, y en avait déjà pas mal, donc euh (.) j'ai imaginé, et c'est ce qu'il s'est passé, que ça allait être difficile d'aller encore chercher dans leur tête d'autres adjectifs. (.) Puis c'est vrai qu'ils ont les ordis avec le dico online donc ça, c'est pratique. (CHE : c) Et puis pourquoi en fait un seul adjectif ?) Ouais (.) j'crois que j'ai même changé de (.) par rapport à la planification. (.) Parce que je me suis rendue compte que (.) en fait, on avait déjà beaucoup au tableau (.) enfin, je connais à peu près l'étendue de leur vocabulaire et je trouvais trop difficile de leur demander deux ou trois adjectifs. (.) En plus de ce qu'on avait déjà mis au tableau. (.) J'trouvais plus euh réaliste pour eux qu'ils m'en trouvent un.	
00:35:46.2	00:39:18.0	(Question 18 : Dans les critères pour la tâche, tu as écris « Alle Etappen müssen aus Grundeis' Perspektive beschrieben werden. » Comment as-tu réactivé ou travaillé ces étapes avec les élèves ?) Euh, on l'a fait en mode frontal, j'ai dit peut-être on travaillé hier, on a résumé ensemble les différentes étapes de la (.) course ou de la chasse de Grundeis. (.) Et puis j'ai dit qu'un A a (.) un A quand j'suis passé dans les groupes, m'a dit qu'il avait pas bien compris ces étapes-là. (.) Donc j'ai dit ok, T1 m'a dit que (.) il avait pas tout très bien compris, qui est-ce qui peut me dire quelles sont les étapes ? (.) Et la, j'crois que les A petit à petit ont dit les étapes et j'sais pas si je les ai notées ou pas. (.) (CHE : Euh, comme tu as dit avant, tu répondais aux questions (.) Tu les as pas notées. Et puis si j'ai bien compris, aussi c'est finalement euh t'as changé ta planification, parce que justement tu t'es aperçue sur le moment qu'il y avait peut-être un manquement, par rapport à la réflexion que tu as eue avant. (.) Et puis si justement tu avais repensé à l'avance (.) à ce moment, c'est-à-dire de réactiver ces étapes, tu passerais pas quoi, tu ferais comment, tu proposerais quoi ?) (Ni réfléchit quelques secondes) J'pense que là (.) ça s'rait pas mal quelque chose avec euh d'abord leur dire ok repensez (.) chacun pour vous aux, j'sais plus, y a aussi six ou sept étapes de Grundeis. (.) Alors j'leur laisse un moment en individuel, et puis euh (.) après j'aurais pu les faire travailler avec leur voisin pour qu'ils se disent s'ils ont trouvé l'un et l'autre les mêmes étapes euh et puis qu'ils, qu'ils se disent pourquoi un a tel étape et l'autre pas ou voilà qu'ils mettent ensemble leurs idées. Et ensuite pour éviter le côté frontal, là ça aurait été pu être bien (.) de faire un truc avec une petite balle ou au moins quelque chose à la chaine, quoi. De dire, ok, on commence euh vers L2 et après soit vous lancez la balle à quelqu'un soit vous nommez quelqu'un puis que (.) les étapes se fassent comme ça et ils se disent comme ça en dans le groupe. (.) (CHE : Si tu proposes pour gagner du temps un support, tu mettrais quoi sur ce support ?) Ah, après j'peux déjà écrire moi toutes les étapes et après ils peuvent les remettre dans l'ordre. (.) Ça aussi, ouais. Mais c'est ça le problème, c'est que euh ça prend beaucoup de temps de faire ces trucs. (..) Après c'est peut-être pas un problème, mais (..) ils ont là pour qu'on arrive (.) moi là j'avais deux périodes, donc à la limite je l'aurais fait mais vu que toi t'es là pour filmer pour voir une période, il faut quand même qu'il y ait au moins le début du produit final, après enfin. (CHE : Après t'es pas obligée pour la troisième, moi j'arrive (.) faut pas faire tout en fonction de moi, c'est que, comme là tu vois dans l'entretien, tu peux m'expliquer aussi. Il faut pas que tu te prennes la tête pour faire un cours qui fonctionne de loin pas. Il faut que tu fasses ton cours et après on discute de la préparation de ton cours)	CHEQ18, NIR18

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:39:18.1	00:47:40.5	(Question 19 : Dans cette tâche, comment as-tu préparé les A aux conséquences du changement de perspective ?) Euh conséquence du changement de perspective, m-hm (..) (CHE : je reformule peut-être autrement. Comment est-ce que tu as préparé en fait les A à finalement ce (.) à cette transformation. Si tu veux, quand on transforme un texte, quand on le ré-écris, enfin ce changement de perspective, comment est-ce que tu l'as préparé ?) (..) Alors. (..) Bon. (..) Déjà on a vraiment axé, j'ai vraiment axé toute la séance sur (.) le personnage (.) dans lequel ils allaient devoir se mettre. Enfin, c'était tout axé sur Grundeis, c'est pour ça qu'on a fait le travail sur le adjectifs pour que (.) après ils arrivent peut-être plus facilement, en tout cas c'était mon idée, qu'ils arrivent plus facilement à se mettre dans la peau et euh (.) de Grundeis et de comprendre ce qu'il avait ressenti à ce moment là. (.) En récapitulant les différentes étapes ben ça les aide à, à (.) voir les différentes étapes qu'ils vont devoir reprendre dans leurs textes. (.) Les adjectifs, ça les aide à (.) à voir quelles émotions ils vont devoir exprimer en étant dans la peau de Grundeis. (.) Et puis, en plus j'ai donné (.) le début (.) du texte. Je l'ai donné exprès pour que (.) ils voient vraiment ce changement de perspective et que ça allait devenir euh une Ich-Erzählung et que vraiment (.) ich c'était Grundeis et c'était eux dans le texte. (..) Ouais, tu crois que c'est pas suffisant ? (rire) (CHE : Ben j'pense en fait que là euh c'est hyper intéressant c'que tu dis parce qu'effectivement tu les prépares, tu leur donnes en fait tous les éléments mais c'est un peu comme si j'te donne du sel, du poivre euh des légumes enfin j'te donne tous les ingrédients et puis maintenant, je te dis fais. (.) C'qui manque à mon sens, c'est qu'en fait c'est hyper important ce que t'as fait, t'as super bien préparé, tu les as vraiment mis en condition, mais il aurait fallu leur dire, comme tu l'as dis justement, pour qu'ils se mettent dans la peau, pour qu'ils ressentent finalement les émotions et ça, ça pas été thématisé. (.) En fait, de leurs dire ben voilà, maintenant vous êtes Grundeis, et puis vous voyez avec tous ces adjectifs, vous êtes dans sa peau et puis vous ressentez les choses. En fait, si tu veux, tu as préparé l'activité) Il me manque toujours cette partie-là, en fait. (CHE : Parce qu'en fait tu prépares l'activité, mais il manque le fil conducteur à ton objectif qui est bien posé qui est clair, c'est celui de se mettre dans la peau d'un personnage. Alors peut-être comme amorce aussi ou à un moment donné, tu peux thématiser ça en disant ben voilà maintenant vous allez vous mettre dans la peau d'un personnage, qu'est-ce qu'il ressent ? On a mis des adjectifs, alors il ressent quoi ? En fait, tu catégorises ces adjectifs par exemple de la haine, de la peur, de la joie (.) puis après c'est pourquoi et puis après il y a ces étapes et puis forcément au fur et à mesure des étapes peut-être qu'il change, peut-être que ça s'intensifie, ça dépend euh du chapitre, mais en fait c'est simplement de thématiser, enfin simplement, c'est pas simple du tout, mais c'est de leur dire ben voilà on est dans une Ich-Erzählung, y a un changement de perspective, vous allez écrire dans un changement de perspective puis c'est thématiser ça. C'est qu'en fait, dans le changement de perspective, ben t'as le (.) le côté subjectif qui va ressortir. Quand on est par exemple dans un Er-Erzählung, on est un peu plus neutre. Et puis tu vois, après tu peux aussi thématiser ces changements de focalisation. (.) Et puis là, tu ferais si tu veux, t'aurais un objectif littéraire, sur la narratologie si on reprend par rapport au CLIL que vous avez vu, ben là tu t'intégrerais dans cet élément. Le fait de ré-écrire dans une autre perspective, t'as un objectif qui est communicatif, parce que c'est un produit qui est démontrable, observable. Et puis d'un autre côté, tu travailles aussi la narratologie, sous une forme justement pratique. Et ancrée et conceptualisée. C'est ça qui fait l'intérêt, c'est que (.) on peut aussi faire de la narratologie, de façon active et dans	CHEQ19, NIR19

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		une perspective actionnelle. Et ce qu'il manque c'est en fait de thématiser, de dire ben par exemple, les confronter à deux passages. Ou alors leur dire il y a ce passage, vous allez le ré-écrire et puis maintenant euh selon vous, il y aura quoi comme changements ? Avant qu'ils se mettent dans la phase d'écriture. (.) Alors maintenant que tu as vu les résultats, t'as dit qu'ils étaient bons, si tu penses à ce que je dis, est-ce que tu vois ce changement clair dans leur production ou pas ?) Euh, il y en a une seule qui a pas réussi en fait à se (.) c'était assez rigolo comme elle a fait. Elle a (..) tous les autres se sont mis pas mal dans la perspective de Grundeis. Mais il y en a une qui a repris le chapitre (..) presque mot pour mot. (.) Et qui a juste changer quand il y avait (.) er, c'était ich. (.) Et vraiment je reconnaissais les phrases du chapitre. Donc elle est vraiment allée piocher des phrases et puis elles les a simplement (.) passer de er à ich. Et là quand j'ai lu ça, j'ai compris que là y avait eu une connexion qui s'était pas faite. Et du coup, c'est moi qui est pas explicité. (CHE : Ben tu vois, quand tu vois les productions de tes A, tu peux aussi remarquer ce que t'as pas explicité. C'est vrai, qu'est-ce qu'elle a fait ? Elle a peut-être compris que c'était juste de changer du er en ich. Finalement, par rapport à ce que t'as montré, elle pouvait pas le savoir. Puis c'est hyper intéressant, j'pense aussi, c'est de te dire, ben oui, c'est pas simplement de changer alors c'est peut-être (.) à un prochain travail, si c'est une piste d'amélioration, tu pourrais (.) prendre justement des phrases, des mots, carrément des phrases. Puis leur dire, maintenant vous allez la changer de perspective, vous allez la mettre en ich. Pour leur montrer que (.) y a pas que le ich qui va changer mais y a ces adjectifs, y a l'émotion et y a plus le côté subjectif) Ouais et beaucoup l'ont compris et elle, elle l'a pas compris (.) C'était pas bête ce qu'elle a fait, c'était au contraire très malin. Parce que ça lui simplifiait le travail et puis au fond (.) c'était un peu ce que j'avais dit aussi. (CHE : C'est pour ça que c'est intéressant d'avoir des Endprodukte. Parce que tu peux aussi te rendre compte sur (.) déjà où ils en sont dans l'apprentissage et puis si tu vois que tout le monde est au même point c'est (.) ben voilà y a un manquement, un problème. Après tu peux analyser ce problème, c'est est-ce que moi j'ai été vraiment claire dans mes objectifs ? Oui ? Est-ce que j'ai été claire dans la communication de mes objectifs ? (.) Euh, tu vois après tu peux te poser des questions sur ta démarche didactique. (Le CHE répète qu'il y avait tous les éléments ainsi que la métaphore de la recette mais qu'il manquait le travail sur le genre textuel puis il revient sur la question du « comment » dont Ni a parlé durant l'entretien et dit : tu peux toujours revenir sur ton objectif. Et puis chaque fois que tu changes d'activité, tu te poses la question (.) pourquoi cette activité elle est pertinente par rapport à mon objectif ? Et pourquoi elle est pertinente à ce moment-là ? Après ça te donne pas le genre d'activité, mais ça te donne une réponse à est-ce que je suis alignée si tu veux. Pour trouver une activité, c'est de te dire ben voilà, si je dois réaliser mon objectif, mes élèves ils ont besoin de quoi ? Les chunks, les structures, la préparation au genre thématique. Et une fois qu'ils sont préparé à tous ça, ils ont besoin de quoi ? Puis les questions que tu te poses, ce sont des questions que tu peux poser aux A. Parce que si, après l'annonce de l'objectif, tu leur dis, là maintenant on va écrire euh sous un autre point de vue, une autre perspective, quels changement vont être faits ? Puis là en fait, tu te rends compte qu'ils vont sortir des éléments puis là tu te bases de nouveau sur les pré-requis des A ou les pr-acquis si tu veux.)	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:47:40.6	00:52:58.8	Puis après tu peux toujours toi rajouter les éléments. Après il y a toujours ces phases, tu peux les faire travailler individuellement, par deux ou en groupe, mais le fait de les (.) exposer à ce questionnement, ça va les faire réfléchir puis justement là ils vont être actifs et puis ils vont mieux comprendre si tu veux le, la réalisation de la tâche) Ouais, j'ai l'impression que c'est un peu toujours ce qui me manque, comme la période que j'ai présentée euh (.) à l'atelier la dernière fois. (.) C'est aussi ce qu'on m'avait dit, il manque le (.) toujours cette dernière connexion, entre euh. (..) Enfin je sais pas, j'ai l'impression (.) que pour moi le fait d'expliquer un objectif ça fait déjà après la connexion, mais en fait il faut encore plus expliciter. (CHE : Oui et puis quand tu explicites, si tu laisses ce travail d'explicitation à tes A, tu verras que c'est encore mieux. (.) Tu peux aussi euh on en a parlé je crois, je m'en rappelle plus, euh formuler ton objectif sous forme de question, sous forme d'énigme, sous forme de problème. Ça ça intéresse aussi souvent les A, après ça dépend de tes objectifs. Mais quand tu poses une question, ah j'ai un problème, euh (.) tu poses ton objectif sous forme de problème, tu leur demandes en fait de résoudre le problème, tu leur dis ben voilà durant cette leçon on va arriver à une solution. Et puis toutes tes étapes) Là, du genre, t'aurais fait comment ? (CHE : là, j'aurais peut-être pas fait comme ça parce que c'est compliqué (rire) (CHE : Mais si je dois réfléchir par rapport à une autre façon de faire, j'aurais repris un bout du chapitre peut-être, (.) un moment qui est fort, enfin je l'ai pas relu, un moment où on voit justement où il y a ces adjectifs d'émotion, justement où on peut bien contextualiser, et montrer et modéliser. Et puis je leur demanderais de souligner tous ces adjectifs (.), de souligner le personnage, dont on parle (.) puis souligner euh c'est en Er-Erzählung ou en quoi ?) Ouais, c'est un narrateur euh (..) comment on dit ? (Omniscient ou euh qui sait tout ?) C'est omniscient ouais. (Ben, j'pourrais leur demander de souligner ces éléments par exemple (.) où il y a des traces du narrateur (.) ou pas, qu'ils sachent puis après sur la base de ce modèle, ben j'aurais fait peut-être un bout ensemble. Leur dire (.) euh leur montrer la méthode ensemble, donc montrer un modèle, c'est-é-dire (.) ben voilà si maintenant on doit faire une transformation, on doit changer quoi ? Est-ce que ça suffit de simplement changer le er en ich par exemple (.) ou euh là vous avez des adjectifs, comment vous les mettez si c'est vous qui les ressentez ? (.)) Donc ça, tu le ferais au début, sans même annoncer l'objectif ?) Non, ça je ferais après l'objectif, non j'annoncerais l'objectif. En fait, si tu veux je ferais un modèle, je te montrerais un modèle. (.) Ou alors si tu veux, après l'annonce d e'objectif, c'est leur dire ben voilà j'ai un problème maintenant euh (..) je dois écrire, je suis écrivain et puis je dois ré-écrire ce paragraphe, ou ce chapitre dans la perspective de Grundeis parce que je remarque en fait euh dans cette perspective-là ça joue pas, y a un problème de cohésion, enfin tu trouves une excuse, là je l'ai pas, faut regarder toujours par rapport à l'histoire, c'est ça qui est toujours intéressant. Puis tu leur dit, ben voilà si j'écris dans une autre perspective, ben ça implique quoi ? (.) C'est simplement pour avoir des éléments, si tu veux, de leur part, et toi tu peux rajouter des éléments ou alors avec tes activités, tu leur donnes des éléments de réponse. (.) Puis à la fin c'est de leur dire, vous voyez, maintenant euh on a vu tous ces éléments de réponse, maintenant vous pouvez le faire. Puis c'est faire peut-être un petit récapitulatif juste avant l'activité, leur dire vous avez vu euh on a vu ce changement de perspective, on a vu aussi un changement avec l'état enfin les émotions puis tu remets tout ce que tu as mis en commun mais tu	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		thématises par rapport à ton objectif. De nouveau leur dire ben voilà pour écrire, on a besoin de ci on a besoin de ça. Pas qu'ils croient, parce que souvent, c'est bon, on a fait un exercice sur les adjectifs (.) c'est loin. Essaie toujours de thématiser, d'avoir ce fil conducteur en fait qui est ton objectif, pour qu'après ils se disent (.) ben oui (.) c'est chunks qu'on a utilisés, qu'on a travaillé, ils sont utiles, ils sont pas inutiles, ils ont un but. Le but, c'est de pouvoir changer de perspective. (.) Parce que souvent si tu thématises une seule fois, ils vont se dire ok c'est fait, on a oublié. Mais si tu reviens, dire ben vous voyez c'est chunks qu'on a vu à l'activité 1, pour euh je sais pas, pour euh donner les émotions de Grundeis, ben c'est utile parce que maintenant dans cette perspective on a besoin de ces chunks. C'est en fait toujours thématiser l'utilité (.) de ce que tu fais. (.) Et pas avoir peur de répéter. Toi t'es au clair de c'que tu veux faire, parce que t'as réfléchis longuement. Les A pas. (.) Puis pense qu'ils arrivent à ton cours euh y en a qui sont motivés mais y en a qui sont pas motivés. Puis ils vont se dire ah faut encore faire ci, faut encore faire ça. Si tu dis à chaque étape ce que tu fais et puis pourquoi tu le fais, surtout tu les rends actifs en disant (.) pourquoi on a besoin de ça, ben ils vont être obligés de s'engager. (.) Donc là tu vois une fois on parlait de motivation (.) ben la motivation elle vient aussi comme ça, en, en les responsabilisant. Tu parlais d'autonomie, justement ben en leur disant ben voilà y a un objectif où il y a un problème, ben qu'est-ce qu'on fait, comment on peut faire ?	
00:52:58.9	01:00:16.1	(Question 20 : Est-ce que tu as des questions ?) (Ni réfléchit quelques secondes) Euh j'avais une question, c'est (.) peut-être externe à tout ça. (.) Euh, quand je corrige les productions (.) des A (.) t'avais dit quelque chose comme euh qu'on pouvait choisir (.) de corriger (.) une seule chose ou pas tout. (.) Mais comment on procède pour faire ça, parce que (.) on doit annoncer au moment où les A font des productions sur quoi nous on va se concentrer ? Ou (.) est-ce que t'as là (..) les productions, tu décides de faire ça et après coup tu dis (.) j'ai peur que ça frustre les A et que ça les démotive pour les fois d'après, qu'on leur corrige pas tout. (CHE : Alors en fait, dans un souci normalement de transparence, et puis d'être explicite, dans l'enseignement actuel, on devrait en fait donner les objectifs pour le test avec les critères, avec même la pondération, avec la grille d'évaluation. (.) Enfin, grille d'évaluation et puis la pondération ça c'est pas obligatoire, C'qui est obligatoire normalement, c'est de donner les critères, les objectifs et les critères. (.) Le bon exemple, c'est un peu ce qui se passe dans le cours de didactique, tu vois que au début des séminaires, tu reçois les objectifs, tu reçois euh les critères d'évaluation, tu reçois la pondération, l'échelle, tu reçois tout. Dans l'idéal, si tu donnes tout ça à tes A avant, c'est bien parce qu'ils savent exactement sur quoi ils vont être testés et évalués. Pour revenir à l'objectif langue, tu peux euh (.) si tu veux pas aller en détails, c'est simplement, enfin je dis toujours simplement mais c'est pas simple, c'est avoir un objectif langue et tu déclines cet objectif en plusieurs choses par rapport à (.) c'que tu as travaillé (.) de langagier (.) pour cette production. Si c'est une production de changement justement de perspective, l'accent est sur les chunks que tu as travaillés, donc les adjectifs, les adjectifs d'émotion, par exemple. Ca, c'est un point sur lequel tu peux vraiment (.) focaliser pendant ta correction. (.) Y a les points ben par exemple, c'est une Ich-Erzählung, c'est-à-dire que s'il y a des er à la place des ich, là tu peux aussi thématiser en disant que c'est pas une erreur grammaticale euh mais c'est une erreur si tu veux socio-linguistique. Dans le sens, c'est une erreur par rapport à ton genre textuelle, par rapport à la consigne si tu veux. (.) Et puis tout ce que tu as travaillé, par exemple pour les verschiedenen Etappen, peut-être que tu as travaillé aussi ces connecteurs zuerst, dann,	CHEQ20, NIR20

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		danach, enfin je sais pas ça dépend. (.) Puis tout ce qui est en lien avec ton objectif et que tu as travaillé en cours, pendant ta séquence, ça peut être sur un, deux, trois ou quatre cours, ça tu peux le mettre explicitement comme critère. Par exemple tu as le critère euh (.) alors à la place d'avoir le critère (.) comme on voit dans pratiquement toutes les grilles, critère vocabulaire, critère grammaire (.) tu peux avoir des critères justement qui sont déclinés. Par exemple pour le vocabulaire, c'est l'utilisation d'au moins trois adjectifs. (.) Euh, utilisation euh ou alors peut-être pas au moins trois adjectifs mais des adjectifs d'émotion.) Ah, tu disais ça dans le sens MSENS32 (module de la HEP sur l'évaluation) en fait, j'avais pas compris comment tu voyais le truc. Mais même s'ils les font en, j'veux dire si c'est une évaluation formative ? (CHE : oui) tu as fait aussi comme ça ? (CHE : La différence que je fais entre évaluation formative, enfin que j'fais, qu'on fait entre évaluation formative et sommative, c'est que dans la formative (.) tu peux avoir tes critères (.) tu peux même avoir des points (.) mais à la fin tu mets pas une note. Tu peux mettre même si tu veux le même nombre de points qu'au test, mais tu mets pas une note, tu mets un commentaire. Puis dans ton commentaire, euh si tu veux mais surtout si t'as ta grille avec tes critères, euh c'est déjà un bon point. Tu peux faire sous forme de check-list par exemple. Est-ce qu'il y a trois adjectifs ? oui ou non ? Est-ce qu'il y a utilisation du ich? Est-ce qu'il y a utilisation du genre textuel ? Enfin tous ces critères (.) et puis euh tu peux aussi faire après un commentaire, si tu fais un commentaire, tu fais un commentaire basé sur tes critères, toujours. Tu peux expliciter à ce moment-là tes critères. Pas un commentaire général, mais un commentaire vraiment euh explicité ou objectivé en fonction de tes critères. Et puis pour la note, tu peux aussi mettre un commentaire, mais ce qu'il faut en tout cas, c'est mettre des points puis une note. C'est là, la distinction. Et puis après, effectivement tu auras des erreurs par exemple euh placement du verbe, position du verbe, des fautes de cas. Alors ce que tu peux faire avec ces erreurs, c'est les souligner d'une autre couleur. C'qu'est aussi important, c'est déjà premièrement, la chose la plus importante c'est qu'on apprend de ses erreurs. On n'apprend pas si on corrige à notre place les erreurs. Donc ce qu'il faut en tout cas pas, c'est corriger l'erreur. (.) Il faut souligner les erreurs. Donc moi, j'te conseillerais d'avoir un code couleur, c'est-à-dire pour les erreurs qui ont été commises par rapport à ton objectif, par rapport à ce qui a été travaillé en cours, d'une couleur et dans le test sommatif, c'est ça qui peut être pénalisé (.) et les autres d'une autre couleur, et ça tu devrais pas le pénaliser. Et c'est ce qui se fait tout le temps, on pénalise tout. Mais pour aussi montrer à l'A que y a des erreurs qui (.) qu'il ne doit pas commettre, ou qu'il n'est pas censé commettre à ce stade-là, à ce stade de l'apprentissage il devrait maitriser, des erreurs (.) qui sont, si tu veux, normales par rapport à son stade d'apprentissage. Comme les erreurs de cas, jusqu'en fin de troisième, c'est normal d'en faire. Alors pas du nominatif, accusatif, mais euh c'est des erreurs récurrentes. Et puis en faisant ça, déjà tu donnes un signal à tes A, c'est que tu dis ben voilà il y a des erreurs maintenant qui ne devraient plu être faites, ou du moins qui devraient que vous devriez être capables de ne plus commettre, et d'autres erreurs, c'est normal, mais c'est pas parce qu'il y a d'autres erreurs qu'on va pas les corriger. Mais tu distingue en fait ton évaluation. Et puis aussi dans la correction, une fois que eux ils corrigent, tu peux te focaliser que sur les erreurs qui doivent être absolument être évitées, puis après leur dire ben voilà, maintenant on va faire un travail aussi sur la langue, puis vous allez aussi travailler vos erreurs puis expliquer les erreurs puis là tu peux aussi thématiser par exemple un sujet de	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		grammaire, tu peux te dire ben maintenant vous allez repérer dans toutes vos erreurs, des erreurs euh de placement du verbe. Puis la tu thématises, tu vois un, une structure langagière, un point grammatical. C'est pas un objectif, mais par contre tu vois, tu veux revenir sur les formes. Et ça c'est dans la perspective actionnelle, c'est ce retour sur les formes, le travail il se fait après le produit. Quand on fait un produit, on a un accent sur le contenu. Et après, alors tu peux aussi avoir un produit intermédiaire, puis après le faire corriger si tu veux évaluer et puis après si c'est une exposition on imagine, passer par une phase de correction, d'amélioration, ce qui est normal. Vous pouvez aussi faire des dossiers formatifs, c'est un peu ce même sens. Et puis après justement tu thématises ces autres erreurs, ben ça c'est normal à votre stade d'apprentissage, mais c'est pas parce que c'est normal qu'on va pas les corriger. On peut faire un retour sur la langue et puis après leur proposer par exemple je sais pas euh deux, trois bouquins, là à ce moment-là et leur dire cherchez les règles pour corriger vos erreur) (Le CHE thématise encore pendant une minute l'enseignement explicite et contextualisé de la grammaire)	
01:00:16.2	01:07:06.5	Par exemple, ma prafo elle m'avait demandé de leur faire faire un test sur Emil vraiment en mode euh compréhension de texte. Donc j'ai dû leur faire ce test-là. (.) Et puis c'est horrible parce que (.) moi j'ai dû me battre, parce que elle (.) quand elle fait un test comme ça (.) en fait (.) son but (.) alors même si elle, elle a pas des objectifs clairs, mais (.) son but en tout cas, ce serait de tester la compréhension du texte. (.) Mais elle, elle va quand même aller (.) non seulement corriger ou souligner les fautes de grammaire, et (.) et elle va enlever des points aussi pour ça. (.) Et tu vois, moi là, j'me suis battue pour faire que en fait, j'ai souligné (.) les erreurs de langue, mais j'ai rien compté de faux du moment que je comprenais c'que voulait dire l'A et du moment que c'était juste par rapport à la compréhension du texte. Mais pour elle, c'était trop gentil de faire ça. (.) Alors que je trouve que (.) sa façon à elle de voir les choses-là, ben c'était un peu tout mélangé. Parce que si ton objectif, c'est de voir si l'A a, a (.) compris le texte, et ben qui et même pas un objectif mais voilà, et ben, du coup, t'as pas (.) à le pénaliser sur sa grammaire parce que sinon les A faibles en grammaire qui ont tout compris du texte, enfin ils pourront jamais s'en sortir. (CHE: Oui, mais c'est exactement ça, c'est que on peut pas (.) leur demander, si tu leur demandes par exemple, je sais pas la compréhension globale, sélective, détaillée, ben (.) et les pénaliser par rapport à une production. C'que j'trouve intéressant, c'est ta démarche, c'est de souligner les erreurs, et dans un deuxième temps, se dire ben voilà, dans notre compréhension qui était notre objectif, vous avez écrit ces phrase, puis c'est de reprendre ces phrases. C'que tu peux faire aussi c'est euh anonymiser les phrases, les retaper, puis dire ben voilà c'est des phrases que vous avez écrites, et puis on aimerais maintenant les améliorer. (.) Moi j'me pose la question, c'est qu'elle les pénalise mais elle ne revient pas sur leurs erreurs?) Non, puis tu vois, y a par exemple une ou deux A qui continuent d'écrire und habe ich, alors (.) oui c'est énervant, c'est pas joli de lire ça mais (.) tu comprends qu'elles voulaient dire und ich habe. Donc toi, ça entrave pas ta compréhension, enfin et tout ça. Alors que elle, si elle lit ça, ben ça va tellement l'énerver qu'elle dit ah j'enlève un demi-point. Parce qu'on peut plus faire ça comme erreur. Mais en plus de ça, comme tu dis, après elle va pas revenir dessus. Alors que (.) avec les productions là d'Emil, j'avais justement noté que (.) le truc qui était revenu plusieurs fois dans le texte et après je les avais mis au tableau et j'avais dit euh (.) qu'est-ce qu'il y a comme problème, ici. Puis petit à petit on (CHE: Et puis le fait de faire comme fait ta prafo, c'est simple, en fait elle corrige pour elle (.) pas pour les A. Parce qu'en fait on pourrait même	CHER1, NIQ1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		imaginer alors là si tu veux pas revenir sur le erreurs, c'est que tu fais de la compréhension, donc tu lis et t'évalues juste ou faux mais tu regardes même pas la langue. (.) T'as compris ou t'as pas compris. Tu mets des points par rapport à ça. Donc (.) tu s'rais même pas obligée si tu veux de passer par une phase de reprendre, mais le fait de corriger toi et t'énerver et enlever des points et de ne pas revenir, en fait d'un point de vue de l'apprentissage, c'est zéro, parce que euh les A n'apprennent rien. Et puis surtout que (.) si on ne leur explique pas pourquoi c'est faux, ben ça leur fait une belle jambe enfin (.) on leur enlève un demi-point mais ils vont pas s'améliorer. (.) Alors que si tu soulignes puis que t'enlèves pas de point mais que tu thématises (.) puis tu dis ben voilà maintenant comment on peut améliorer? Ben non seulement il aura pas été pénalisé mais il aura appris quelque chose par rapport à sa production) Ouais c'est comme quand on avait fait une production orale pour toutes les premières maturité. Et qu'après entre tous les enseignants d'allemand on devait s'mettre d'accord sur la façon de corriger. Puis y avait eu ce grand débat qui moi m'avait vraiment révoltée parce que (.) la réponse c'était München et puis des A avaient pas mis les Umlaut sur le u (.) et les enseignants à la fin (.) sous grande insistance de ma prafo notamment, ils ont décidé de compter faux à ceux qui avait mis München sans le u Umlaut. Mais du moment que c'est une compréhension orale et que nous-mêmes on peut voir qu'ils ont compris, enfin et qu'en français tu peux aussi expliquer que le u se dit u et que ils avaient tout à fait compris que c'était München, j'trouvais fou en fait, j'ai pas compris comment ils pouvaient justifier euh cette correction-là. Et quand je me suis retrouvée face aux A qui m'ont dit pourquoi j'ai zéro point alors que j'ai mis München, et que j'ai dit parce que vous avez pas mis les Umlaut, ben ils étaient fous, enfin. Le pire, c'est (.) encore que plus bas, y avait, ils devaient dire encore trois autres pays, et y avait die Türkei. Et là, les enseignants se sont mis d'accord pour dire que München (.) c'était plus important qu'ils soit écrit juste que die Türkei. Et donc die Türkei, il avait le droit d'écrire écrit faux. Et les A avaient le point, mais München pas, parce que München c'est en Allemagne, et qu'on enseigne l'allemand. C'est un peu choquant. Et je sais pas si les autres se taisaient parce qu'ils ont peur de ma prafo ou quoi, mais je suis la seule qui me sui un peu énervée en disant qu'ils pouvaient pas avoir une logique aussi illogique enfin qu'il y avait un problème, s'il comptait le Umlaut de München alors ils comptent aussi Türkei. Et puis voilà, s'ils veulent rester dans leur logique. Mais là, c'était presque du, du racisme. Ça m'avait mis super mal à l'aise.	
01:07:06.5	01:08:24.8	(Remarque 1 : Chercher un adjectif comme à deux) (CHE thématise le fait que la recherche dans un dictionnaire en situation authentique se fait seul et pas par deux. De plus, ils devaient chercher un seul adjectif et durant la correction, beaucoup d'adjectifs identiques sont ressortis. CHE propose de faire la recherche seul puis de comparer par deux. En outre, Ni a donné une ressource commune, donc forcément les adjectifs référencés synonymes vont être les mêmes)	CHER1
01:08:24.9	01:10:20.9	(Remarque 2 : Explicitation des consignes avant la mise en activité d'écriture du chapitre. Longue explications frontales. Comment raccourcir et rendre les A plus actifs ?) (CHE thématise le support pour faciliter l'annonce des consignes (document, beamer). Aide pour E qui peut se concentrer sur autre chose que la formulation et pour les A qui peuvent prendre le temps de se l'approprier en y la relisant ou y avoir recours durant l'activité. NI demande si le CHE donne un support aux A avec toutes les consignes du jour. CHE répond qu'il donne un support aux A à chaque cours avec l'objectif, les activités, les chunks et les consignes, un document fil conducteur de la leçon.	CHER2

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
01:10:21.0	01:14:11.3	(Les dernières minutes de l'entretien ne concernant plus la leçon observée mais une discussion autour de l'importance d'aller voir comment les autres E enseignent si NI a l'occasion de le faire durant son stage, ce qu'elle a fait au début. Elle relève aussi un livre écrit par une ancienne didacticienne de la HEP Vaud)	CHE, NI

G.2.3 *Troisième entretien*

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:01:31.3	**3EnNi23.5.17 (séance filmée du 17.5.18) (HEP bureau C25-302, durée : 1 heure, 30 minutes**) (Question 1 : Qu'as-tu amélioré par rapport à la dernière observation d'il y a 15 jours ?) Euh, par rapport à il y a 15 jours avant. (..) Euh, j'a écrit mes consignes euh au beamer. (.) Pour essayer d'être la plus transparente possible, de pas devoir aussi me répéter mille fois. Et (.) j'trouve que (.) en fait, la perspective actionnelle rend quand même les consignes assez complexes. C'est pas juste une ligne et voilà, donc (.) j'me suis dit que c'était bien de tester ça et (..) ouais y a ça qui a changé, vraiment y a eu toutes les consignes projetées au beamer. (.) Sinon euh (.) J'ai testé de me mettre (.) encore plus ou (.) j'ai test de me mettre plus en retrait. (.) Pour que ce soit vraiment centré sur les A et ça, j'l'ai fait principalement en testant euh (.) les (.) micro-tâches ou travail ou activité avec la balle que les A se passaient. (.) J'dirais que ça, c'est les deux points euh (.) ouais les plus importants.	CHEQ1, NIR1
00:01:31.4	00:07:47.9	(Question 2 : Peux-tu expliquer ton projet pour situer la séance que j'ai observée ?) Donc euh, toi t'es venu voir la (.) deuxième période d'une séquence de (.) quatre périodes. (.) Euh, en fait l'objectif général, c'est (.) que les A créent (.) euh le trailer, la bande annonce du livre qu'ils ont lu, Emil und die Detektive. (.) Et euh, que on (.) lors de la première séance euh, j'suis d'abord entrée dans le thème en leur promettant une bande annonce d'un film Almanya. (.) Et puis j'ai rien dit et puis après je leur ai demandé qu'est-ce que c'était, qu'est-ce que vous avez vu ? (.) Donc comme ça, j'ai introduit euh (.) le thème, le genre. Ensuite euh, les A ont chacun regardé le trailer de leur film préféré. (.) Et puis euh ils l'ont, ils avaient une check-list pour simplement analyser la forme, comment est-ce qu'il est construit, comment est-ce qu'était construit. Et à chaque fois ils cochaient oui ou non. Par exemple, est-ce qu'il y a de la musique ? Est-ce qu'il y a des ralentis ? Est-ce qu'il y a euh des faits euh voilà. Ils cochaient oui on non puis comme ils ont tous regardé un trailer différent vu que c'était chacun leur film préféré (.) ensuite ils ont comparé leurs réponses avec leur voisin, enfin pour voir ce qui se retrouvait le plus. (.) Et puis on a (.) on a fait des espèces de statiques au tableau. En voyant euh que par exemple, chez mes 16 A évidemment il y avait de la musique (.) dans les bandes-annonce. Puis on a comme ça identité trois, quatre éléments euh qui étaient les plus importants au niveau de, de la forme d'une bande annonce. (.) Ensuite on a travaillé euh (.) on a fait ça, ensuite donc ça c'était pour la forme, ensuite on a travaillé sur (.) le contenu typique d'une bande-annonce. (.) Euh, (.) de nouveau (.) j'me rappelle plus exactement, y avait de nouveau plusieurs activités. (.) Puis ensuite y a eu cette période où toi t'es venu. (.) Euh, là c'était quoi ? (.) On a, ou les A ont répété euh (.) les éléments qui appartiennent à la forme typique d'un trailer. Et où on a renforcé le voc. (.) Parce qu'au début on avait fait un petit brainstorming tous ensemble à la première période et j'voulais voir euh (.) j'voulais consolider ça durant cette deuxième période. (.) Le voc et puis ensuite on est revenu sur le travail de contenu, parce qu'ils avaient (.) ils avaient regardé un autre film (.) enfin ils avaient regardé une autre bande-annonce du film de leur choix à la maison (.) et ils devaient remplir une (.) une feuille d'activités de nouveau avec des éléments de contenu de la bande-annonce qu'ils ont regardée. (.) Ensuite ils ont comparé ces éléments avec leur voisin pour voir s'ils avaient des mêmes choses ou des différences. (.) Et puis ensuite (.) par deux, ils ont essayé de définir leur trop trois des éléments les plus courants euh qui appartiennent au, au contenu d'un trailer. Et ensuite ils sont venus les ajouter eux-mêmes	CHEQ2, NIR2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		et les écrire au tableau. (.) Euh (.) moi j'avais écrit les éléments de forme quand ils les ont avec le jeu de la balle, je les ai écrit au tableau au fur et à mesure qu'ils les disaient et eux, ils sont venus ajouter les éléments euh de contenu typiques du trailer au tableau avec ces éléments-là (.) de forme. (.) Et puis, ensuite euh (..) ensuite, ils sont partis euh presque tout de suite, donc ils avaient une feuille de route pour préparer tout le scénario de leur trailer. (.) Une feuille de route, de nouveau séparée forme et contenu et ensuite ils pouvaient ajouter tout ce qu'ils avaient besoin au niveau d'accessoires ou des lieux où ils voulaient tourner et tout ça. (.) Voilà. (CHE : Est-ce que tu as pu voir le résultat ?) Ouais, j'en ai reçu deux. J'devrais en recevoir quatre, mais y en a deux qui se sont (rire) je sais pas où ils sont perdus vu que j'ai pas revu mes A, ben voilà, j'espère qu'ils arriveront une fois. J'ai reçu deux choses, c'est très intéressant. (.) J'pourrais te les montrer après si tu veux. (.) Y en a un (.) où ils ont tout donné sur la forme. (.) Le contenu, peut-être un peu plus faible. Mais vraiment sur la forme, ça en jette. (.) C'est Hollywood. (.) Et puis l'autre, au contenu c'est beaucoup plus riche et (.) beaucoup plus juste pour moi du point de vue des critères de, de contenu d'un trailer. Mais au niveau de la forme euh (..) comme m'a dit quelqu'un à qui je l'ai montré, m'a dit ça a l'air plutôt d'être euh une sitcom un peu à l'ancienne. (.) Mais les deux sont super intéressants, ouais. Donc j'attendes de voir les deux autres, pour euh que je me fase une meilleure idée. (.) Mais en tout cas, y a une chose donc dans celui qui est un peu à la Hollywood, où ils ont tout donné sur la forme (.) et qui m'a, que j'ai trouvé super intéressant parce que j'ai tout de suite vu (.) un défaut qui venait de moi (.) quelque chose qu'on a pas travaillé et qui saute aux yeux (rire) et en fait c'est qu'ils ont mis beaucoup de (.) d'insert, de textes comme ça, comme dans les trailers qui apparaissent. Et puis euh pour euh la rencontre, die Begegnung, c'est écrit die Beginnung. Et c'est écrit in der Zug. Et c'est écrit et tous ces trucs là, y a (.) au niveau de la langue là, j'ai voulu travaillé (.) le lexique autour du trailer et du cinéma, mais en fait il m'a manqué le côté (.) insert, petit mot, petites choses qu'ils allaient mettre en insert. Et je vois que (.) ouais (..) ça manquait.	
00:07:48.0	00:09:41.7	(Question 3 : Séance observée : Quel a été ton ressenti après ton observation ?) Alors, euh (.) dans l'ensemble j'suis assez contente de cette séance (.) Euh, j'me suis sentie assez à l'aise (.) J'ai trouvé que les A euh étaient beaucoup plus actifs et dynamiques que d'habitude et j'pense que ça c'est dû au fait que j'ai tout de suite commencé avec une activité un peu euh physique entre guillemets (.) avec cette histoire de la balle. Où en fait, c'était simplement une activité (.) pour rentrer à nouveau dans la séquence, pour répéter ce qu'on avait vu la fois d'avant, voilà pour se remettre un peu à la page. (.) Et en même temps le fait qu'ils doivent se passer cette balle bin j'sais pas, ça a mis une bonne ambiance, j'ai l'impression que ça les a réveillé donc j'étais vraiment contente, surtout qu'on avait jamais fait ça, donc j'avais un peu peur de la catastrophe (rire) et puis euh (.) et du coup, j'ai trouvé que j'étais un peu plus en retrait. (.) Et que c'était un peu plus centré sur les A. C'est eux qui ont dit au final tous les éléments de forme qu'on avait vus, j'ai dû en rajouter euh (.) peut-être j'ai dû aider à retrouver un mot difficile comme Texteinblendungen, mais sinon euh c'est tout eux qui ont dit, moi j'ai juste fait le scribe en notant (.) au tableau. Et puis (..) après euh c'était un cours super stressant à préparer parce que c'est vrai que j'ai voulu mettre (.) toutes les consignes au beamer, après y avait plusieurs activités, y avait la balle, fallait récupérer la balle parce que sinon y'en avait un qui s'amusait avec la balle et c'est (rire) en fait y avait beaucoup de choses à (..) auxquelles penser, donc ça c'était un peu stressant, mais dans l'ensemble j'suis assez contente. (.) Ouais.	CHEQ3, NIR3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:09:41.8	00:15:23.4	(Question 4 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?) Alors (.) euh (.) au tout début (.) à à peine deux minutes donc tout au début du cours euh j'ai demandé à, aux A si quelqu'un pouvait récapituler notre objectif et le plan de la semaine, donc vraiment de la séquence. (.) Et euh (..) j'trouve que c'était pas mal parce que c'est pas moi qui ait dû euh (.) dire aux A, alors comme je vous l'ai dit hier euh cette semaine on fait ça, notre objectif c'est ça. (.) Mais j'ai laissé les objectifs euh (rire) les A t'annoncer l'objectif, le plan de la semaine, j'ai profiter que tu sois là pour (.) qu'ils s'adressent à quelqu'un d'autre qu'à moi. Et puis euh (.) donc ça, ça permettait de donner peut-être un peu de sens à ceux qui auraient oublier pourquoi on (.) faisait toutes ces activités-là. (.) Et puis aussi ça fait partie de la perspective actionnelle d'être transparent et de bien (.) annoncer les objectifs. (.) Et puis ensuite euh à 4 minutes quarante, euh (..) là c'est de nouveau cette histoire du, de la première activité avec la balle où ils répètent euh c'qu'on a vu euh le jour d'avant et je trouve que ça fait partie de la perspective actionnelle dans le fait où (.) c'est un moment qu'est assez centré (..) je sais pas sur l'apprentissage des A mais en tout cas sur les A j'dirais. (.) Mais j'crois que c'est aussi centré sur l'apprentissage des A. (.) Et c'était pas mal pour moi parce que ça m'permettait d'avoir un feedback, d'avoir un espèce de (.) de (.) d'évaluation formative pour voir euh c'qu'ils avaient retenu du cours d'avant, donc ça c'était aussi très utile pour moi. Et puis euh j'ai l'impression que si on l'avait fait en mode frontale cette activité-là (..) les A, au bout d'un moment (.) ils se seraient dit bon (.) elle va finir par dire les derniers éléments euh on va la laisser finir et nous on est fatigués, on en a dit un ou voilà. (rire) Mais là, vu qu'c'était sous forme de jeu (.) et qu'ils ont compris vraiment que à chaque fois qu'ils voulaient parler, il fallait que quelqu'un leur fasse une passe (.) et qu'ils reçoivent la balle, du coup j'crois qu'ils avaient assez envie de recevoir la balle, donc ils ont cherché (rire) des, des éléments. (.) (CHE : Je reviens juste sur ce que tu as dit avant, sur ton activité qui était centrée sur les A ou sur l'apprentissage des A. Tu fais quoi comme différence ?) M-hm, je sais pas exactement justement. (rire) J'suis un peu perdue avec ce truc-là. Pour moi (.) j'ai l'impression que c'est la même chose, mais (..) En fait pour moi c'est la même chose mais j'suis pas sûre que ce soit juste un, au niveau (.) didactique. (..) (CHE : Est-ce que tu as repéré d'autres éléments ?) Euh, oui. (.) Donc (.) à (.) à neuf minutes trente ensuite à seize minutes treize (.) un peu la même situation se répète. Et donc là, donc c'est un A qui comprend pas la consigne (.) dans le premier cas. Et puis euh, moi j'ai essayé là de me mettre en retrait (.) et de demander aux autres A qui avaient compris et qui pouvaient expliquer la consigne. Et du coup dans ce cas là, je sais pas si on peut dire que j'suis un (.) genre c'était un rôle d'E facilitateur de faire ça. En tout cas de pas être euh l'E euh comme dans la méthode traditionnelle qui a tous les savoirs donc qui va tout de suite ré-expliquer mais qui laisse (.) le temps aux autres A de pouvoir reformuler, et de en fait de les laisser entre eux gérer l'incompréhension. (.) Et puis euh ensuite, à seizième minutes treize, c'était là avec le jeu des (.) enfin l'activité des définitions qui fallait remettre euh (.) la définition avec le mot et vic-versa et ben euh (.) j'sais plus c'que c'était mis, y avait aussi un A qui a pas compris quelque chose et à nouveau j'ai essayé de faire cette euh cette méthode-là de demander qui avait compris et quelqu'un à expliquer à l'A et voilà. Comme ça, c'était ma façon de me mettre en retrait (.) et puis de, j'sais pas, ça les laissait un peu en (.) gérer le (.) l'activité en autonomie. (..) Et c'que j'ai encore noté, j'ai encore noté à vingt minutes vingt (.) qu'est-ce que j'ai noté ? Ah, travail sur le vocabulaire en groupes, variation des formes	CHE4, NIR4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		de travail. Ouais, la variation des formes de travail il fait quand même partie de la perspective actionnelle. Et euh ben y a eu plusieurs formes de travail pendant cette séance. Et ils ont (.) ils ont travaillé j'sais pas on dit en chaine avec la balle (.) euh y a eu des travaux par deux quand il fallait trouver (.) expliquer le mot aux autres. Travail de groupe, quand il a fallu remettre les définitions avec le mot. Donc y a eu pas mal de variations de formes de travail. (.) Voilà.	
00:15:23.5	00:17:12.1	(Question 5 : Quels éléments sont des points forts, d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle ?) Alors les points forts, j'l'ai déjà dit (.) mais selon moi, c'est donc un E un peu en retrait qui planifie qui essaie de motiver ses A, qui les guide (.) qui facilite, qui essaie de (.) ouais de faciliter, d'aider quand y a des incompréhensions mais pas tout de suite de donner la réponse. (.) Et euh (.) ouais c'est surtout ce point de vue de cette posture d'E. (.) Euh, (.) après bon, les formes de variation de travail aussi, le fait de varier ça. Et puis (.) dans les points d'efforts, euh (.) j'me suis, j'me suis rendue compte qu'à un moment donné, à force de vouloir peut-être trop (.) me centrer sur l'apprentissage des A, y a quand même eu un moment où on a juste trop perdu de temps. C'était euh (.) la troisième activité où (.) honnêtement, je l'avais même pas j'crois prévue de la faire avec la balle, mais j'm'étais dit ah ça a si bien marché au début, continuons avec la balle, quand ils devaient associer les définitions aux (.) noms. (.) Et bien en fait, ça prenait (.) trois fois trop de temps et puis (.) là c'était, c'était pas du tout la bonne méthode donc euh c'est bien de vouloir centrer sur les A mais il faut pas non plus euh (.) enfin faire trop de zèle, j'veux dire y a aussi (.) d'autres composante importantes. Enfin, on peut pas non plus passer vingt minutes sur un, sur une correction d'exercice. Surtout dans les conditions où ça s'est fait. Là j'crois que ça leur a pas apporter grand chose. (..) Voilà.	CHEQ5, NIR5
00:17:12.2	00:18:00.5	(Question 6 : Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments que tu as observés ?) Ouais, j'me demande toujours comment j'aurais pu (.) rendre euh cette correction (.) de l'activité des mots et définitions un peu (.) utile pour les A. Que les A restent quand même ensemble (.) au centre, qu'ils puissent presque faire (.) la correction sans moi (.) et que ce soit utile pour eux. Et honnêtement, j'ai réfléchi beaucoup mais j'ai pas trouvé la, la solution. (..) Enfin (..) ouais je sais pas.	CHEQ6, NIR6
00:18:00.6	00:21:26.7	(Question 7 : Quels éléments ne correspondent pas à une perspective actionnelle et plutôt à un enseignement traditionnel ?) Alors (..) donc j'ai mis (.) à ben c'est, j'ai justement mis ce moment de feedback, de euh correction de l'activité d'association de mots et des définitions. (.) Donc ça m'a pas convaincue dans le sens où j'ai bien vu que les A s'en fichaient un peu de la correction. (.) Ça a pris trop de temps parce que j'ai voulu mettre les A au centre en remettant la balle en jeu mais en fait ça marchait pas pour cette activité-là. Et du coup c'est qui a été de nouveau au centre parce que j'ai essayé de, d'aller plus vite, j'essayais de euh ouais j'sais pas (rire) j'essayais de faire quelque chose mais ça m'a pas du tout convaincue. Pour moi, c'était pas du tout dans l'axe de la perspective actionnelle ce moment-là. Et puis ensuite à quatre minutes quarante de la deuxième vidéo (.) euh (..) ah oui (.) là y a eu un (.) un moment où euh (.) j'essaie de faire le lien, et j'ai essayé d'expliciter aux A (.) euh, toutes les activités qu'on a faites (.) jusqu'à ce moment-là et pourquoi on les a faites. Donc essayer de, de redonner du sens à la séquence et qu'ils voient que toutes ces micro-tâches qu'on faisaient suivaient toujours notre objectif de réaliser un trailer à la fin. Mais en fait je le mets ici dans le moment (.) où ça appartient pas vraiment à la perspective actionnelle (.) en fait dans le sens où j'pense que j'aurais dû le faire beaucoup plus tôt et vraiment entre chaque activité. (.) Ça c'est	CHQ7, NIR7

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		quelque chose qui me manque de vachement expliciter, de faire les liens entre les, les micro-tâches et les activités. Donc (.) en soit s'il avait été fait plus tôt et peut-être mieux fait, évidemment que ça fait partie de la perspective actionnelle, mais là j'lai mis un peu entre deux. (..) Et puis euh (..) ah ouais, à six minutes de la deuxième vidéo pour qu'ils soient (.) plus autonomes et que ce soit du coup encore plus centré sur les A, ben (.) j'aurais, donc c'était le moment où ils devaient comparer (.) les réponses à trois questions en lien avec le contenu type d'un trailer. (.) Et ils devaient retenir trois éléments. Et là, j'pense que pour comparer j'aurais pu leur donner des chunks pour qu'ils soient du coup plus autonomes dans cette comparaison. Et en même temps, je sais du coup, je dis ça parce que j'ai entendu beaucoup de groupes qui en parlaient en français pour comparer leurs réponses, mais j'dois dire que dans ce cas précis en fait ça m'a pas vraiment dérangé, j'sais pas, j'trouvais qu'il y avait quand même un peu (.) une logique à échanger en français. Vu qu'ils avaient pas regardé le même film, ils avaient (.) ouais tellement pas les mêmes références que ça aurait été compliqué j'trouve euh en allemand. (.) Mais donner des chunks, ça permet de les laisser encore plus en autonomie. Ouais.	
00:21:26.8	00:23:21.6	(Question 8 : A quels aspects didactiques et méthodologiques dois-tu encore travailler pour améliorer ton enseignement des textes littéraires ?) T'as pas besoin des points forts et d'efforts ? (..) Non ? (CHE : Ben j'voulais voir d'un point de vue plus théorique) Ok. Euh. (..) Point de vue méthodologique, j'ai trouvé bien de mettre par écrit les consignes au beamer, surtout qu'il y avait quand même euh pas mal d'activité, c'était assez dense (.) et j'ai vu que en tout cas pas mal d'A les relisaient et ça, ça faisait qu'ils me demandaient pas à moi trois fois ce qu'il fallait faire. (.) Ca, c'est d'un point de vue méthodologique, après, j'sais pas si faut vraiment le faire à choix fois mais quand (.) on a des séances assez prenantes avec des activités assez longues, peut-être que c'est bien de le faire. (.) Et puis euh (..) sinon (..) aspect didactique (..) ben comme j'ai dit, moi j'aimerais toujours mettre l'A le plus possible au centre et le laisser euh être le plus autonome possible et que moi j'sois là (.) comme une aide, un soutien que ce soit euh pour les guider dans les activité ou au niveau langagier, mais j'aimerais, j'aimerais pas qu'ils se disent que ce soit moi qui ai les réponses à tout, mais qu'ils développent un peu cette capacité à déjà se demander entre eux, à s'entre-aider entre eux avant d'aller chercher ailleurs. Sur internet là en l'occurence ils peuvent aussi chercher sur internet ou dans le dictionnaire puis en dernier recours venir vers moi. (..)	CHQ8, NIR8
00:23:21.7	00:24:30.1	(Question 9 : Par rapport à l'object de la séance observée, quel serait-il ?) (L'objectif du projet est : créer et tourner un trailer. Mais ici ? plutôt identifier le genre trailer) (Ni réfléchit, reprend ses feuille) Non, en fait j'ai une question que j'avais à te poser c'est si pour le travail de didactique, chaque séance doit aussi avoir un objectif ? (CHE : oui) Ouais ? Ok. (CHE : Si tu veux, t'as ton objectif du projet (.) avec ton Endprodukt, et puis lors de chaque séance, tu dois quand même focaliser sur un élément, sur une compétence) Là, j'ai clairement focaliser sur euh le contenu. Donc ça serait euh (..) l'A est capable euh (..) par exemple d'identifier les éléments euh de contenu type d'un trailer.	CHEQ9, NIR9
00:24:30.2	00:25:11.1	(Question 10 : Combien de temps as-tu consacré à la préparation du genre « trailer » depuis le cours d'avant ?) (Presque deux périodes) Mais en fait là quand j'étais dans le contenu c'était toujours un travail su rôle genre ? (CHE : M-hm) Donc euh (..) j'ai fait euh deux périodes. J'ai fait la première période et la deuxième période avec toi. Et après (..) deux périodes ouais de 45 minutes.	CHQ10, NIR10

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:25:11.2	00:26:25.0	(Question 11 : Comment pourrais-tu raccourcir ce temps de préparation si tu refaisais cette activité ?) (..) Tu penses qu'il faut le raccourcir ? (.) Ben, j'sais pas, y avait quand même beaucoup de choses et c'est un thème assez difficile donc j'pense, moi j'ai pensé que c'était important de prendre du temps (.) bien séparer forme et contenu. Après peut-être que (.) on peut tout mélanger et dans ce cas-là on va beaucoup plus vite. (..) Mais (..) je sais pas si (..) j'sais pas, j'ai trouvé important que les A voient euh (..) que la musique c'était pas (..) enfin la musique, les effet de ralenti, c'est pas le contenu. (..) J'sais pas, je trouvais ça important. Après c'est vrai que si on mélange tout dès le début, on fait un brainstorming en mélangeant forme et contenu, ben on va beaucoup plus vite (.) j'pense. (..) Après j'sais pas quel genre de trailer on reçoit à la fin.	CHEQ11, NIR11
00:26:25.1	00:27:39.1	(Question 12 : Pour le travail sur le vocabulaire, tu as regroupé les A par quatre. Pourquoi ce choix ?) C'était pour mettre les définitions avec le (.) parce que d'abord il y a eu l'activité où ils devaient retrouver leur moitié de mot. (.) Là, ils étaient par deux. (.) Et donc ça c'est évident parce que ils ont chacun une moitié de mot. Mais euh par quatre (..) c'est parce que je trouvais que les définitions étaient quand même assez difficiles donc j'voulais que (.) qu'il y ait un maximum de cerveaux rassemblés. (rire) J'sais pas si c'est un argument didactique. (..) Et aussi simplement varier, parce qu'on avait déjà fait, ils avaient travaillé en chaine, on avait travaillé un peu en plénière, ils avaient fait l'activité de vocabulaire par deux, donc il manquait une forme de groupe un peu plus grande. (…) J'pense que si je dis ça, M. X à l'examen me tue. (rire)	CHEQ12, NIR12
00:27:39.2	00:28:48.2	(Question 13 : Pourquoi avoir ajouté l'activité de regroupement et d'explication de voc. ?) (C'est un rajout de dernière minute qui a été communiqué le soir avant la visite) M-hm (..) C'était vraiment pour renforcer le vocabulaire, pour pouvoir un peu ancrer ces mots-là. Et j'me suis dit que peut-être ça allait décharger un peu les A au niveau cognitif. Parce que c'est vrai que tous ces mots (.) ralenti, accéléré euh les inserts de texte, c'est tous des mots évidemment qui connaissent pas, qu'ils ont jamais appris. Et c'est des mots très spécifiques au genre du trailer donc (.) non seulement ça appartient au genre, donc j'trouve que c'est bien de travailler le vocabulaire du genre, et puis après (.) j'ai décidé de le, de le renforcer avec ces activités-là peut-être pour les décharger un peu au niveau cognitif, comme ça j'me suis dit, une fois que ces mots-là sont (.) leur sont un peu plus familier, ils pourront (.) se concentrer sur le reste.	CHEQ13, NIR13
00:28:48.3	00:30:02.3	(Question 14 : Tu as demandé ensuite aux A de se mettre d'accord sur un top 3 des éléments les plus importants pour le contenu d'un trailer. Pourquoi ?) Euh (…) Pourquoi ils devaient se mettre d'accord? (…) (Ni regarde sur ses feuilles et réfléchit) Mais j'dirais que c'était en fait avant tout dans l'idée qu'ils échangent avant. (.) En fait, pour se mettre d'accord, il faut du coup échanger sur ses idées et j'ai pensé que c'était plus riche que d'être dans son coin, peut-être avoir une seule idée puis après paniquer en attendant le moment du feedback parce que on n'a qu'une idée et que (.) on en demandait trois. J'me suis dit qu'à deux, c'était plus faisable de trouver trois idées (.) qu'à deux euh en échangeant ouais, ils trouveraient plus de choses peut-être.	CHEQ14, NIR14
00:30:02.4	00:31:17.5	(Question 15 : Quelle a été l'incidence de ce rajout d'activité de vocabulaire sur ta planification ?) (CHE a oublié de poser cette question avant l'autre et y revient) De voc ? (..) Ben, les deux m'ont rajouté dix-sept minutes environ. (rire) Ça m'a (.) enfin ça (.) ça a un peu allongé la planification, mais j'crois que c'était tout à fait nécessaire donc c'est pas grave. (CHE : Ok, mais tu as dû opéré des changements ou pas du tout?) Non, parce que (..) maintenant	CHEQ15, NIR15

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		là j'ai modifié avec le temps que ça a pris vraiment. Mais (.) en fait oui du coup j'ai opéré des changements. J'avais prévu de (.) réussir à la fin de la période (.) à ce que les A commencent déjà (.) avec la planification de leur scénario. (.) Et en fait, j'ai vu que c'était pas du tout possible et j'l'ai dédié à la séance trois. (.) Mais finalement c'était mieux, car c'est un (.) autre objectif. Donc euh ça tombait bien.	
00:31:17.6	00:32:40.9	(Question 16 : Peux-tu expliquer le lien de cette activité avec le fait de réaliser un trailer ?) Ben, le lien c'est qu'après les A vont pouvoir utiliser ces, ces éléments de contenu euh (.) pour réaliser le scénario de leur trailer, en fait. (CHE : Quand tu dis, il vont les utiliser euh) Ils vont pouvoir appliquer, c'est-à-dire que euh s'ils mettent que ça doit être (.) des (.) quelqu'un a dit ça doit être des scènes clés. Et ben il vont pouvoir du coup aller chercher dans le livre Emil und die Detektive quelles sont les scènes clés selon eux et ils vont pouvoir les incorporer à leur scénario. (.) Ou alors ça doit être des scènes (.) intéressantes, importantes certains ont dit. Donc ils peuvent ensuite aller voir ok quelles sont les scènes sont importantes, intéressantes dans Emil und die Detektive, on va les mettre dans le scénario de notre trailer.	CHEQ16, NIR16
00:32:41.0	00:33:50.0	(Question 17 : Peux-tu expliquer comment tu mets en lien le contenu du texte littéraire avec le trailer et comment tu le travailles ?) (Ni réfléchit) M-hm (..) le contenu du texte littéraire avec le trailer ? Je dois dire que je le travaille pas vraiment parce qu'on l'a travaillé (.) avant pendant plusieurs semaines. (.) Et donc euh (..) m-hm donc ouais je, moi je reviens pas sur le livre, c'est vrai. Après, euh quand quelqu'un à dit oui il faudrait que ce soit des scènes clés, j'ai explicité, j'ai dit ah oui donc euh il faudra donc par exemple aller rechercher les scènes clé de Emil und die Detektive (.) oui. Mais le contenu du livre (.) j'estimais qu'il avait été euh déjà travaillé et qu'ensuite c'était aux A pour le trailer d'aller rechercher les éléments euh dont ils avaient besoin pour le trailer dans le livre.	CHEQ17, NIR17
00:33:50.1	00:35:59.8	(Question 18 : Que penses-tu des activités que tu as proposées concernant le vocabulaire ?) (Elles ont duré environ 30 minutes) Alors, j'ai trouvé la première où euh les A euh recevaient une moitié de mot composé ils devaient retrouver leur moitié ensuite euh (.) réfléchir à une courte explication du mot et la dire aux autres, je l'ai trouvée bien. (.) Ça a permit de re-consolider ces mots-là du genre du trailer. (.) Ça les a peut-être aussi sensibilisé au fait (.) de cette particularité de l'allemand où y beaucoup de mots composés. (.) Et puis le fait qu'ils explique aux autres et bien je trouve toujours bien parce que si on arrive à expliquer aux autres, c'est qu'on a compris soi-même euh (.) ce que voulait dire le mot. Donc ça, j'ai trouvé bien. Après, je pense que la deuxième activité (.) était peut-être inutile du coup. (.) Parce que oui y avait pas exactement les mêmes mots qu'à la première activité mais (.) en fait je crois qu'elle était pas très bien. En fait, j'l'a trouve pas très bien et pas très utile. (.) (CHE : Et en quoi pas très bien ?) (..) Ben, finalement c'était mieux que les A expliquent aux autres avec leurs propres mots (.) comme à la première activité plutôt qu'il y ait ces définitions euh que j'avais faite moi en fait. Enfin, j'a trouvé, j'pense que c'est plus enrichissant pour les A d'essayer de formuler (.) une définition, une explication que (..) peut-être juste associer. Peut-être que à un niveau taxonomique, au final, c'est plus bas. Et donc elle aurait dû être faite avant ou quelque chose comme ça. (.) Mais en même temps, si elle avait été faite avant, après ça aurait été un peu de la répétition. (.) Ou alors non (.) les A ensuite auraient expliqué avec leurs propres mots, ça peut s'tenir (.) ça montre qu'ils auraient compris les définitions et tout ça. (.) Je réfléchis à haute voix. (rire)	CHEQ18, NIR18

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:35:59.9	00:37:09.0	(Question 19 : Qu'est-ce que cela implique dans ta planification quand tu fais des activités de groupe et/ou jeu de balle ?) Euh (..) le jeu avec la balle euh bon ça fait un peu d'excitation dans la classe, mais (.) franchement c'était bon enfant. Après, ça implique juste le fait qu'il faut que j'me souvienne de reprendre la balle, parce que sinon y en a toujours deux qui continuent de, de s'la lancer ou quoi mais (.) franchement j'trouve que, par exemple au niveau temps, j'ai pas vraiment perdu de temps. (.) Mais (.) sinon (.) c'était quoi, la balle ou ? Ah, les activités de groupe. Ben, ça prend un peu de temps de former les groupes euh faut toujours réfléchir à comment on va former les groupes, si c'est moi qui les forme, si je les laisse eux les former. (..) Ouais, ça, ça prend un peu de temps puis j'hésite toujours à d'abord expliquer toute la consigne, ensuite former le groupe (.) ou alors les mettre en groupe. (.) Le problème (.) c'est que souvent j'fais ça et qu'après y en a beaucoup qui ont le dos tourné quand j'essaie d'expliquer la consigne donc euh (..) ouais.	CHEQ19, NIR19
00:37:09.1	00:39:09.8	(Question 20 : Que penses-tu des formes de travail et de leur déroulement ?) Euh de ma séance ? (CHE : M-hm) (..) M-hm (.) Ben comme j'lai dit euh quand c'était la première activité avec la balle sous forme de chaine, j'trouve qu'elle s'est super bien passée. (.) Euh, les A ont (.) très vite compris ce qu'ils devaient faire. Ils étaient motivés euh (.) ils ont fait l'activité sans moi en fait. Moi j'ai juste fait le scribe au tableau, mais ils ont vraiment fait l'activité sans moi. (.) Ensuite euh le travail par deux pour retrouver leur moitié de mot euh le déroulement, ça s'est fait assez vite, franchement ils ont pas (..) ils ont, ouais ça s'est bien passé, je sais pas trop quoi dire d'autre. (.) Et après, ben y a de nouveau cette euh, cette histoire des définitions (.) par groupe de 4. J'ai quand même l'impression que c'est toujours les mêmes qui travaillent (.) qui mettent les mots et les (.) définitions ensemble et les autres regardent ou font autre chose. (.) Y a un (.) groupe que j'avais (.) très mal formé, parce qu'ils ont fait n'importe quoi. Parce que c'est moi qui ai formé les groupes ? (.) J'crois que oui. (..) (CHE confirme) J'crois que c'est moi qui les ai formé. J'ai vraiment très mal formé, parce que j'ai mis euh deux garçons euh qui font toujours un peu les pitres ensemble donc voilà, c'était un peu une erreur de ma part. (.) Donc ça fait que cette activité de groupe s'est un peu moins bien passée. Mais sinon dans l'ensemble euh (.) ça se passe assez bien. (..) Ouais.	CHEQ20, NIR20
00:39:09.9	00:41:24.3	(Question 21 : non posée : Tu n'as pas réussi à faire tout ce que tu avais prévu. À quoi est-ce dû ?) (Vingt-deuxième question : Comment pourrais-tu faire pour réaliser la « micro-tâche 3 » qui est d'imaginer son scénario, si tu devais refaire cette séance ?) Du coup, j'lai fait en séance trois. C'est ça. (.) Parce que vu que j'avais rajouté le activité de vocabulaire et tout euh (.) donc ça a été la (.) la séance trois. En fait ça a été toute la séance trois. (.) J'leur ai donné euh ce plan où y avait le tableau avec des éléments de forme et de contenu pour qu'ils puissent euh piocher dedans, se rappeler, voir ce qu'ils voulaient utiliser pas utiliser, ce qui était important pour eux. (..) Euh, en fait moi c'est ça, j'ai mis sous forme de mon tableau, j'ai mis comme ça 45 minutes, mais j'pense qu'en fait il faudrait que je découpe beaucoup plus. (.) Par exemple euh (..) dire ok maintenant euh vous choisissez d'abord euh enfin de dire ok on a vu que (.) dans le contenu d'un trailer on (.) on se sert des scènes clé d'un film. Maintenant je vous donne tant de temps pour aller rechercher les scènes clé enfin les scènes que vous estimez être des scènes clé dans le livre Emil und die Detektive. Ensuite on compare les groupes ensemble. (.) Et puis euh après (..) surtout ça pour les scènes clé euh. Après je sais pas, au niveau de la forme c'était quand même très personnel de vouloir dire si on veut mettre des ralentis, si on veut	CHEQ22, NIR22

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		mettre de la musique et quelle musique, j'trouve que ça (.) on peut laisser les groupes le faire. Mais surtout au niveau du contenu, ça aurait dû être plus guidé. (.) Et aussi cette histoire des (.) Texteinblendungen, peut-être que j'aurais dû ajouter euh faire un espèce de (..) d'abord les laisser réfléchir seuls ou à deux (.) à c'qu'ils pourraient mettre comme Texteinblendungen qui accrochent un peu euh le téléspectateur et qu'ensuite on fasse un brainstorming au tableau, ça m'aurait évité peut-être des fautes de langue.	
00:41:35.7	00:43:16.6	(Question 23 : Est-ce que ce vocabulaire a été utilisé dans les productions que tu as vues ?) Tu dis le vocabulaire autour du genre trailer ? Ouais, c'est vraiment ce que je me demandais parce que (.) au fond non, ils les ont pas utilisés, parce que c'est pas du voc (.) En fait justement, c'est pas le voc qu'on va mettre dans une insert de texte. C'est le voc (.) autour du genre, donc j'suis encore en train de me demander (..) enfin d'un coté j'trouve qu'ils en avaient besoin de ce voc (.) pour réaliser les micro-tâches en classe. C'que (..) enfin (.) dans, par exemple dans la première micro-tâche sur la forme, y avait toutes la liste des (.) des caractéristiques types de la forme. Texteinblendungen, Musik, Toneffekte, tout ça. Donc (.) fallait bien qu'ils les comprennent une fois ces mots. Mais en même temps, j'me suis bien rendu compte qu'ils en avaient pas besoin pour euh (.) le contenu du trailer, donc euh j'me dis qu'il y a un petit couac quelque part. (rire) Et je sais pas encore comment y remédier. (…) Ouais, je sais pas si (.) j'aurais dû juste pas faire ce travail de vocabulaire du genre. (.) Mais après j'ai l'impression qu'il manque quelque chose. Enfin si on travaille un genre, ben on (.) moi j'voulais le travailler dans son entier en fait.	CHEQ23, NIR23
00:43:16.7	00:45:40.7	(Question 24 : Qu'est-ce que cet atelier réflexif, ces visites et ces entretiens t'ont apportés ?) Euh beaucoup de choses. (rire) Tout ce que je te raconte là, je ne les savais pas avant de faire l'atelier. Donc c'est déjà beaucoup et j'pense c'est intéressant de voir euh ce que j'ai raconté après le premier entretien et maintenant, peut-être que j'ai un peu plus de savoirs au niveau perspective actionnelle vraiment dans la pratique. (.) Après ça m'a apporté le fait de, ça m'a donné un prétexte pour tester pleins de choses. Peut-être que j'aurais pas osé euh (.) tester des activités euh comme ça si j'avais pas eu entre guillemets ce prétexte de l'atelier et de la perspective et de tes visites et (.) ouais. Et puis aussi le fait que (.) chaque semaine dans le journal de bord je dise euh (..) enfin je doive écrire c'que j'ai amélioré, c'que j'ai fait depuis la dernière fois, du coup ça m'poussait à devoir faire quelque chose de nouveau. Sinon j'aurais pu à chaque fois dire ben pas grand chose ou voilà. Donc euh (.) ouais j'ai testé pleins de nouvelles choses, j'ai appris beaucoup (.) aussi dans l'échange avec les collègues à l'atelier. (.) Même si on était que quatre, j'trouve que c'était assez riche comme discussion. Et puis euh (..) ouais enfin j'ai l'impression d'avoir compris ce qu'était cette perspective actionnelle. Et donc ça j'en suis vraiment contente. Et puis euh j'pense que ça m'a donné pleins de pistes pour euh (.) pour éviter, c'est c'que j'voulais euh un enseignement de la littérature euh traditionnel. (.) Et c'était vraiment pour ça que j'me suis inscrite à l'atelier. Et euh et que je me suis investi là-dedans parce que je voulais pas être l'enseignante qui fait que distribuer des fiches avec des questions (.) et après corriger les questions et puis rebelote sur le deuxième chapitre et le troisième chapitre et (.) enfin, moi j'aime tellement lire que j'voulais vraiment (.) je sais pas, j'ai l'impression qu'avec cette perspective-là, on arrive peut-être plus à transmettre euh (.) l'envie de lire et la motivation mais ça j'te le dirais après avoir écrit mon mémoire. (.) En tout cas, c'est l'idée que j'm'en fais.	CHEQ24, NIR24

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:45:40.8	00:46:59.0	(Question 25 : Est-ce que ta représentation de l'enseignement du texte littéraire a changé ?) Oui, parce que enfin moi j'avais que (.) pratiquement, ben j'avais l'exemple de (.) mes profs à moi quand j'étais à l'école (.) et c'était à chaque fois très traditionnel et puis ensuite j'ai eu ma prafo (.) au premier semestre on a lu des toute petites nouvelles avec les A, ben c'était vraiment toujours des (.) des fiches avec des questions puis après on corrigeait et puis voilà. (.) Et puis jamais elle a (.) introduit le genre. Ca, c'est vraiment quelque chose que j'ai appris à l'atelier, c'est cette importance euh de toujours introduire le genre textuel dans lequel on est. Ca, elle me l'avait jamais fait. (.) Et donc j'avais que cette vision traditionnelle, enfin (.) j'savais qu'on pouvait faire pleins d'autres choses mais (.) j'avais pas d'exemples. Et donc l'atelier ça m'a vraiment permis de pouvoir créer des choses différentes. (..) (CHE : ok, tes attentes ont donc été Comblées ?) Tout à fait, merci CHE.	CHEQ25, NIR25
00:46:59.1	00:47:23.0	(Question 26 : As-tu des questions ?) Ouais, j'aimerais beaucoup ton avis en fait sur (.) sur la séance que t'as observée mais aussi sur la séquence en général. (Pour la réponse à cette question, CHE avait noté quelques points d'observation qui sont abordés dans les remarques suivantes)	CHEQ25, NIRQ1
00:47:23.1	00:53:26.7	(Remarque 1 : Pour la justification du projet, tu a dit qu'un réalisateur t'avait appelé, que penses-tu de cela ?) CHE thématise le fait que Ni a mis les A en condition (Hollywood, réalisateur) mais trouve qu'elle est allée loin dans la suggestion. Il lui rappelle qu'elle est dans la simulation et se demande si on ne peut pas faire en sorte que cette tâche fasse plus de sens pour les A en leur disant que ce qu'ils vont faire va leur apporter quelque chose et que cela ne va pas être dans le vide. Il lui demande comment elle pourrait changer la formulation de ce projet pour que le produit serve aux A. Ni répond qu'elle a beaucoup cherché mais comme elle n'a pas trouvé, elle est partie dans l'extrême. Elle poursuit en disant qu'elle ne pouvait pas dire aux A que leur trailer seraient mis sur le site du gymnase parce que c'est faux. CHE lui propose de ne pas donner une fausse situation simulée, mais de proposer une tâche qui soit réaliste en annonçant ce que les A doivent faire mais sans les mettre dans une situation peu vraisemblable (réalisateur). Il lui propose de mettre en lien le produit final avec l'activité de lecture pour leur faire comprendre ce qu'on peut faire avec la lecture sans les plonger dans une situation qu'ils ne vont pas ou certainement pas vivre. Le souci de Ni était la situation de communication. Elle a voulu plonger les A dans un rôle fictif pour créer une situation de communication. CHE lui annonce que la création du trailer inscrit dans un genre authentique mis en lien avec la lecture suffit à créer la situation de communication en disant aux A : vous allez vous mettre dans la peau d'un réalisateur et créer un trailer sur la base de la lecture, ceci sans passer par la situation d'Hollywood où un producteur l'a appelé pour faire ce trailer. Il lui rappelle que si cette création s'intègre dans un concours (dans un véritable projet social), à ce moment-là elle doit parler de ce contexte. Il ajoute que ce projet s'intègrerait dans la version forte de la perspective actionnelle de Puren.	CHER1, NIQ1
00:53:26.8	00:54:02.8	(Remarque 2 : Comment peux-tu rendre le projet plus crédible en évitant d'exposer une situation peu probable ?) (Cette remarque ayant été traitée précédemment sous remarque 1, le CHE n'y revient pas)	CHER2, NIQ1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:54:02.9	01:01:04.7	(Remarque 3 : Quand tu demandes aux A de regarder le trailer de leur film préféré, qu'est-ce qui peut être amélioré dans ta consigne ?) Ni revient sur sa situation de communication et dit qu'elle a lu des textes sur le genre du trailer et a appris que ce n'est jamais le réalisateur qui produit le trailer, d'où l'histoire avec le téléphone du réalisateur qui lui demande de réaliser un trailer. Le CHE lui suggère justement de dire aux A de ce qu'elle a lu, ou de leur poser la question de qui fait un trailer pour amorcer sa séquence. CHE revient sur sa question et la pose autrement : « tu as demandé aux A de regarder le trailer de leur film préféré : quels films ont-ils ressorti ? » Ni répond qu'il y avait de tout, des films français et anglais et pas allemands car il s'agissait de leur film préféré. CHE demande à NI comment elle pourrait faire en sorte que les A regardent un trailer allemand puisqu'il s'agit d'un cours d'allemand. Elle rappelle que le premier trailer qu'elle a montré, était en allemand, pour entrer dans le cours. Elle avait le souci du lien motivationnel et ne voulait pas les forcer à regarder le trailer d'un film qu'ils avaient peut-être vu en classe et pas aimés. CHE lui propose de faire à l'avance une sélection de films actuels allemands ciblés pour les jeunes et de demander aux A de regarder les trailers – tous ou quelques-uns – et de choisir leur préféré. Ainsi, les A sont confrontés à des documents authentiques germanophones. À 1'00'28 Ni demande si la dimension personnelle, le lien affectif, émotionnel fait partie de la perspective actionnelle. CHE lui répond que cette composante pour l'enseignement du texte littéraire est valable pour tout enseignement dans la perspective actionnelle. Il fait le lien avec la réactivation des connaissances des A qui peut être faite sur la base cette composante personnelle, émotionnelle.	CHER3, NIQ1
01:01:04.8	01:03:13.4	(Remarque 4 : Pour le travail de vocabulaire, tu as regroupé les A par quatre pourquoi ce choix ? Tu justifiais par rapport à l'examen qu'il manquait une forme de travail par quatre) Le CHE rappelle que lors d'une séance dans une perspective actionnelle, il n'est pas obligatoire d'avoir toutes les formes de travail, mais une variation pour dynamiser les cours et avoir une implication des A. Il rappelle que les formes de travail doivent être en adéquation avec l'activité demandée qui elle-même est en lien avec l'objectif général.	CHER4, NIQ1
01:03:13.5	01:09:39.0	(Remarque 5 : Suite à l'annonce de Ni que cette séquence est aussi dédiée à son examen de didactique de juin, CHE lui explique pourquoi il a posé autant de questions autour des activités de vocabulaire) Le focus de ces activités était l'apprentissage du vocabulaire, mais qui ne se justifient pas par rapport au projet final. Les A devaient produire un trailer ; un travail sur le vocabulaire autour des éléments formels et de contenu d'un trailer est important (vocabulaire passif) mais ils n'ont pas besoin de l'utiliser (vocabulaire actif). Il propose donc de raccourcir ces activités de vocabulaire pour consacrer plus de temps à la production du trailer ou raccourcir la séquence. Ni demande s'il faut enlever ces activités de vocabulaire ou alors travailler plus spécifiquement le vocabulaire pour les inserts de texte, ce que les A doivent véritablement produire, mais elle ne voit pas comment le travailler. CHE propose de thématiser ces inserts lors du visionnage d'un trailer (au travers d'une compréhension sélective) et de modéliser un insert pour que les A soient confrontés à ce critère qui devrait figurer dans l'évaluation. Ni se pose la question de savoir comment intégrer le texte Emil und die Detektive à ce travail sur les insert. CHE propose de responsabiliser les A en leur demandant de sélectionner puis d'extraire des éléments pertinents du texte qu'ils pourraient intégrer dans ces inserts. Ou alors de travailler ensemble sur un « insert modèle » basé sur un seul chapitre du livre. Ni propose d'intégrer ce type d'activité dans la troisième séance car elle avance qu'elle ne peut pas arriver à l'examen avec une séance qui n'a qu'une seule activité.	CHER5, NIQ2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
01:09:39.1	01:24:25.0	(Remarque 6 : CHE veut revenir sur la préparation de NI du genre « trailer » – question 10 de l'entretien) CHE indique que travailler un genre textuel durant deux périodes, c'est long. Il faut au contraire toujours focaliser sur l'objectif final, c'est-à-dire dans ce cas produire un trailer ; ce qui implique regarder un trailer, savoir quels sont les éléments formels et de contenu, puis mettre les A en activité pour la réalisation de ce produit. Dans cette séquence, le travail était plutôt centré sur le travail sur le comment le produit a été réalisé plutôt que, comme annoncé dans l'objectif, un travail centré sur la production du trailer. De plus, en lien avec le facteur motivationnel, le travail sur les activités de vocabulaire a été redondant, ce qui ne permet pas une implication optimale des A. En outre, CHE propose à Ni de laisser les A plus libres dans la création de leur trailer en lui disant de moins catégoriser sur le éléments de contenu, tout en gardant les éléments essentiels (voix off facultative, musique, thématique, ne pas divulguer la fin du film, ici la fin de l'histoire de Emil und die Detektive et de donner l'envie au public de regarder le film). CHE propose à cette fin, lors du visionnage d'un trailer en début de séquence de différencier les activités de visionnage en commençant par une activité de compréhension globale (est-ce que ce trailer vous a donné l'envie de voir le film ?) puis une activité de compréhension sélective (Pourquoi oui ou non ? Quels éléments vous ont (pas) donné l'envie de regarder le film ?). Il rappelle que le but ultime d'un trailer, c'est de donner l'envie d'aller voir le film et dans le cas de ce projet, c'est de pouvoir mettre la lecture en lien avec ce genre textuel. Ni fait suite à cela un lien avec l'approche CLIL qu'elle a décidé d'intégrer à son projet en vue de l'examen. CHE lui indique que si elle veut que son projet s'intègre dans une telle approche, il faut qu'elle ait des objectifs langagiers et des objectifs disciplinaires selon ce qu'elle a vu lors d'un séminaire au semestre passé (MSLAC36). Ni demande si les descripteurs du CECR sont une aide pour formuler des objectifs langagiers, ce qui est confirmé par CHE. Il lui indique aussi que pour le visionnage du trailer, qui est un document authentique, la compréhension doit être soutenue avec un travail avant, pendant et après le visionnage. Ni revoit sa séquence en disait que la séance une serait basée sur la compréhension orale. Pour la deuxième séance, celle où CHE était présent, elle ne voit pas quelle compétence elle a mis en avant, CHE lui propose de justement partir d'une compétence qu'elle aimerait mettre au centre durant cette séance pour son dossier certificatif. Il lui rappelle qu'une tâche peut prendre en considération le travail sur plusieurs compétences langagières. Pour la troisième séance, Ni avance que c'est la production orale qui est mise en avant. CHE lui demande ce qu'elle veut vraiment mettre en avant. Si elle demande aux A d'inclure des inserts, il s'agira plutôt d'une production écrite. S'il y a une voix off, il s'agit d'une lecture d'un texte lu, donc produit par écrit. Il lui suggère donc dans la séance deux, de réaliser dans un premier temps un travail sur l'interprétation de la production écrite au travers de la lecture d'un texte pour une voix off. Puis dans un deuxième temps, de travailler l'écriture des inserts.	CHER6
01:24:25.1	01:25:36.8	(Remarque 7 : CHE revient sur les questions 2, 3 et 6 que les A devaient préparer à la maison avant la séance observée.) Pour faire le lien avec les activités que CHE proposait de faire durant le visionnage, il propose à NI d'utiliser ce document.	CHER7
01:25:36.9	01:30:55.2	(Remarque 8 : S'en suit des commentaires de CHE et de Ni qui ne sont pas en relation directe ni avec la séance observée ni avec l'entretien)	CHER8

G.3 Paola

G.3.1 Premier entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:06.0	00:00:44.8	**1EnPa5.4.17 (HEP bureau C25-302, durée : 53 minutes)** (Question 1 : quelle est ton expérience de l'enseignement de l'allemand ? Juste avant qu'on commence l'entretien sur ta séance de planification (.) je voulais juste revenir sur 2, 3 questions du questionnaire (.) et puis juste que tu donnes quelques précisions par rapport à certaines questions. (.) Je voulais juste par rapport à la première question (.) il y avait une question sur ton expérience de l'enseignement de l'allemand (.) avant cette année. Tu as précisé que t'avais fait quelques mois dans un établissement, est-ce que tu peux en dire 2, 3 mots sur euh quelle est ton expérience euh dans quel établissement ?) J'ai fait quelques remplacements en (.) bachelor, en master, aussi des remplacements ponctuels pendant plusieurs années. Après j'étais à l'étranger, et l'année dernière, j'ai fait, j'ai pris un remplacement au secondaire 1, pendant 6 mois, c'était qu'une classe, une classe difficile (.) Et après pendant 5 mois euh à l'école de culture générale. Puis là c'était (.) plusieurs degrés. C'était un, c'était des remplacements, de longue durée. Donc là, c'est la première année où j'ai euh où j'commence depuis le départ jusqu'à la fin.	CHEQ1, PAOR1
00:00:44.9	00:02:17.0	(Question 2 : Tu es en stage B ? quelle est ta marge de manœuvre dans l'enseignement des cours que tu donnes ? Si tu dois suivre des programmes de la file, s'il y a des programmes obligatoires ? Si ta prafo te demande de faire des choses ou si tu es totalement libre ?) Alors effectivement on doit (.) on a un manuel qui est imposé (.) pour chaque degré. Donc j'ai des première et les troisième. (.) On a un manuel scolaire (.) qu'on doit suivre. (.) On a un nombre d'unité à faire à parcourir donc on a 12 (.) et on en a une lecture aussi, une lecture imposée pour les première année. (.) Pas pour les troisième année, le degré que j'ai, parce qu'ils sont au niveau faible. (.) Ils ont pas de lecture imposée.	CHEQ2, PAOR2
00:02:17.0	00:03:55.4	(Question 3 : Et quand tu dis les manuels, c'est ces manuels justement euh de moyen d'enseignement pour les langues avec toutes les compétences ? C'est pas des livres de vocabulaire ou de grammaire ? Ça vous avez pas) (réponse de PAO : no, non, c'est le manuel avec les thèmes, les unités, la santé, la nourriture et tout ça) Ouais, et donc vous avez rien d'imposé en vocabulaire ou en grammaire ? (réponse de PAO : alors le vocabulaire, c'est celui qui est en lien avec les unités. (.) Mais il n'y a pas de brochure) Et puis les chapitres de grammaire aussi ? (PAO : ils sont intégrés oui) (..) Ok, et puis euh justement les classes, par rapport aux classes où tu enseignes, tu as dit que t'avais des première et des troisième de culture générale ? (PAO : m-hm) Ok et tu disais que tu avais un niveau faible pour les troisième (réponse de PAO : ouais un niveau en dessous) mais c'est quand même le niveau B1? ils doivent atteindre le niveau B1 ? (réponse de PAO : oui c'est juste, c'est plus focalisé sur communication et les autres c'est plus langue et littérature enfin c'est plus littérature les autres. (.) Là, c'est communication). Ok, mais sinon le programme il est le même ou pas du tout ? Ou il change beaucoup ? (réponse de PAO : c'est le même, c'est les mêmes unités seulement qu'ils font un livre en plus) De lecture ? (PAO : oui et je pense que le niveau est un peu plus difficile en général, des épreuves). Ah ouais, les examens sont quand même différents. (PAO : ouais)	Précision du programme

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:03:55.4	00:06:47.6	(Question 4 : Quelle est l'importance de l'enseignement du texte littéraire pour toi ?) Je pense que au gymnase enfin au collège à Genève, euh je pense qu'il a beaucoup plus d'importance. (.) Il est plus approfondi que nous ce qu'on fait en école de culture générale. (.) Euh on le fait quand même plus enfin je pense moi je le fais plus dans une approche euh pour qu'ils aient du plaisir à lire, je pense au première année, que ce soit ludique aussi. (.) Et euh (.) j'le fais pas, j'le fais pas avec les troisième. (.) J'ai choisi plutôt le film, puisqu'ils sont dans la communication. Donc j'ai jamais fait avec des plus grandes classes des analyses de textes poussées comme ça. Donc je fais plus avec les premières année. (le niveau de lasse dans laquelle PAO enseigne, correspond au niveau faible et les A n'ont pas d'examen portant sur un texte littéraire. PAO précise aussi que la lecture de textes littéraires n'est pas prévue au programme est que ceci est rarement fait. Elle ajoute aussi qu'au gymnase, c'est important de lire et qu'elle est d'avis qu'il faut faire au moins une lecture pour chaque degré de classe)	CHE4, PAO4
00:06:47.6	00:07:53.0	(Question 5 : Par rapport à la lecture que tu es en train de faire, quels ont été tes critères de sélection ?) Euh, c'est le corps enseignant qui s'est regroupé pour l'allemand et on a dû décider ensemble selon les lectures qui a eu les années précédentes (.) voir ce qui a été fait (.) pour pas que les élèves reprennent des anciennes épreuves. (.) Donc euh (.) on s'est juste mis d'accord là-dessus tous ensemble. (CHE demande s'il y a des tests en commun. PAO précise que les enseignants se partagent les épreuves pour s'en inspirer et ajoute qu'ils communiquent beaucoup même pour la grammaire et le manuel. Elle énonce à 7h45: il y a de l'entre-aide et de la collaboration)	PAOR5
00:07:53.1	00:09:18.7	(Question 6 : Quelle est été ta démarche didactique pour la planification de la séance que j'ai observée ? Quels ont été tes choix didactiques ?) Alors j'voulais qu'ils (.) donc le but c'était donc de lire (.) la lecture d'un troisième chapitre (hésitions confirmée par le chercheur) Euh (..) quels ont été mes choix ? (.) J'voulais qu'ils soient actifs, qu'ils travaillent en groupe (..) et qu'ils partagent aussi leur compréhension de (.) enfin (.) qu'ils mettent en commun leur compréhension du texte en fait. (.) Qu'est-ce qu'ils ont compris, j'veux plus qu'il y ait un élève qui me dise mais madame j'ai rien compris au livre, vu que vraiment on y va lentement par rapport à mes collègues qui sont déjà au chapitre 6, 7. ils me demandent les élèves même mais madame on n'est pas en retard ? Non non non non on y va lentement, mais approfondissez, faites pas juste les, on fait pas juste les questions du livre. (.) On peut s'en inspirer, elles sont toutes simples, elles sont basiques. (.) Mais (.) ouais j'veux (.) ouais voilà.	CHEQ6, PAOR6
00:09:18.8	00:09:54.9	(Question 7 : Quelle a été ton ressenti après ton observation du film ?) Ça j'ai marqué c'était une classe appliquée, qu'elle s'est mise au travail en groupe immédiate. (.) Ça j'étais contente. (.) Mais il y a plusieurs moments quand même euh dans lesquels, pendant lesquels ils suivent pas (.) surtout au début où je vois d'un coup une élève au fond sa tête était posée contre le mur comme ça (PAO fait le geste) et ils suivent pas. (.) J'parle beaucoup en français. (.) Et la fin du cours aussi ça bon ça c'est de la gestion de classe enfin du coup ils se lèvent.	CHEQ7, PAOR7
00:09:55.0	00:10:24.8	(Question 7 : Quelle a été ton ressenti après ton observation du film ?) Et par rapport à la didactique ? Est-ce que tu as d'autres éléments ? D'autres ressentis ? Moi j'ai toujours l'impression que je suis pas forcément claire dans mes consignes. (..) Donc moi je sais ce que j'aimerais, j'le dis mais en même temps je bouge ou je fais autre chose ou je distribue, et je suis peut-être pas assez clair là-dedans. (.) Vu que j'ai tendance à repasser dans les groupes après et à leur ré-expliquer.	CHEQ7-2, PAOR72

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:10:24.9	00:12:47.4	(Question 8 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?) Euh j'ai marqué (..) (PAO lit les réponses qu'elle a noté sur sa feuille) alors j'ai marqué les intentions de lecture, lecture globale par l'image (.) et les deux questions. (..) Ah oui, c'est c'que j'leur avais donné comme devoir ils devaient (.) souligner dans le chapitre qu'ils lisaient, tout le vocabulaire en lien avec le football. (.) Puis il y avait une intention de lecture. (.) Et ensuite, j'ai marqué les 3 phases, elles y sont aussi, le avant (..) euh (..) quoi que le oui (..) avant (.) ouais, quoi que le pendant (..) et le après (.) voilà. (.) (rire) Là j'me suis dit peut-être qu'il manquerait, en fait je suis passé un peu du mot, mais comme j'ai fait euh ben pour les jeux de rôles. (.) J'passe toujours du mot, du vocabulaire, des phrases simples (.) directement à la production, sans là je mettrais, il manque une étape. (.) J'crois que tu l'avais relevé aussi. (.) Il manque une étape où (.) où ils devraient formuler plus que juste des mots ou des petites phrases. (.) Euh mais j'ai marqué qu'il y a les 3 phases donc le avant (.) introduction du texte à l'aide de l'image, donc réactiver les connaissances antérieures. (.) Ça je l'ai fait, un peu rapidement. (..) Et c'est là qu'il manque après peut-être un pendant une activité. (…) Et le après donc directement produire un article de journal. (.) J'l'ai fait aussi rapidement trop rapidement aussi quand j'ai donné euh quels sont les critères d'un article de journal au tout départ je l'ai fait. (.) Et même là j'aurais pas voulu commencé directement avec ça mais plut(ôt) je sais pas pourquoi j'ai commencé directement avec ça avant de faire les objectifs ou quoi que ce soit j'ai parlé des critères vite fait comme ça. (.) Passer plus de temps bien sûr sur l'article de journal, quels sont les critères le genre (.) c'est ça c'est ça que tu m'as dit voilà. L'étape qui manquait c'est un travail sur le genre (.) qui manquerait avant la production. (..) Mais c'est là que je me sens restreinte dans le 45 minutes en fait. (.) C'est ça que je me dit, sinon (..) il faut qu'j'prenne deux (productions). (.) Puis là en plus tu verrais même pas le résultat au final.	CHEQ8, PAOR8-1
00:12:47.5	00:12:55.1	Ouais d'où le travail sur les consignes, d'accélération, c'est tout ce qu'on peut, où on peut gagner du temps. (.) Ça peut nous permettre après d'avoir plus de temps après pour la production.	
00:12:55.2	00:13:03.2	Oui mais j'pense qu'il faut quand même 2, 2 séquences. (pour réaliser l'objectif de production)	PAOR8-2
00:13:03.3	00:14:43.5	(Il y avait d'autres éléments ?) Euh bon après, il y a tout enfin je me base par rapport à ça (elle montre un document CHE a distribué au groupe lors du premier atelier réflexif dans lequel 8 composantes de la perspective actionnelle ont été répertorié par CHE. Il s'agit d'un document qui a évolué depuis) surtout sur tout ce que tu as dit, le rôle de l'enseignant planificateur, motivateur, facilitateur, réflexif. (.) Ouais j'pense que je l'ai. (..) Les méthodes centrées sur les élèves, le travail en groupe, ils étaient 5 groupes. (..) Et l'idée donc qu'il y a un résultat, qu'ils produisent quelque chose, donc là c'était un, un article euh sportif pour le journal de l'école. (.) Donc expliquer la suite hypothétique (.) euh du, du chapitre suivant, donc qu'est-ce qu'il se passe s'il y a un match du foot. (.) Qu'est-ce qui s'est passé enfin oui j'avais donné l'image en input. Euh ok qu'est-ce qui s'est passé pourquoi il est là au milieu euh content. (..) Et j'avais marqué quoi ? En lien avec la réalité des apprenants. (..) Le fait que ce soit un article de journal même si là j'aurais pu plus travaillé dessus déjà. (.) Et que ce soit un match de foot. (..) Le but communicatif. (.) Est-ce qu'il y est un peu avec l'article de journal à écrire ? (CHE précise qu'il ne dit rien) J'pense que oui un peu (rire). (.) Mais je regrette d'avoir pas assez fait sur le, sur l'article de journal en fait simplement. (..) J'leur ai un peu mâché le travail avec euh ça (.) le fait que j'aie déjà fait l'en-tête (.) faut mettre la date, faut mettre un titre, et tout ça (.) Mais c'est un peu trop du rapide, ça va trop vite.	CHEQ8-3, PAOR8-3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:14:43.5	00:14:58.1	(D'autres éléments ?) Les A, le rôle des élèves, ils étaient actifs, j'ai trouvé (.) et impliqués ouais, assez autonomes ça va.	CHEQ8-4, PAOR8-4
00:14:58.1	00:15:15.2	(Qu'est-ce que tu entends par assez autonomes ?) Ils m'appelaient quand même souvent (..) pour des questions.	CHEQ8-5, PAOR8-5
00:15:15.2	00:16:32.8	(Question 9 : Quels sont les points forts, d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle dans ce que tu as proposé ?) Ben j'ai bien aimé de mettre l'image au départ, qui puissent euh se souvenir (.) pour ceux qui ont lu surtout. (..) Pourquoi y a cette image, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui s'est passé. (..) Et euh (.) également comme Input la deuxième image, l'image euh suivante (.) qu'ils n'étaient pas censé avoir vu (.) ou ils étaient pas censés avoir lu le chapitre donc voir l'image, du personnage principal qui est au milieu du terrain (.) euh et de leur faire rédiger de manière créative un peu aussi cette idée ok qu'est-ce qui se passer donc ils négocient en groupe. (.) Ok qu'est-ce qui peut s'être passé pendant le match. (.) Y a eu un blessé, Pedro il l'a remplacé. (.) C'était ça que j'voulais un peu en fait, qu'il y ait un blessé, il a pu jouer (.) Il a joué super bien, il a tiré, son équipe à gagner. (.) C'est un peu l'idée, à la fin que j'aimerais qu'ils aient, mais à voir ce qu'ils vont créer (.)	CHEQ9, PAOR9
00:16:32.8	00:17:15.0	(Et il y a des points d'efforts que tu relèverais ?) Ben le fait que j'aie pas travaillé plus sur le genre. (.) Le genre du journal. (..) Donc le genre journalistique. Quels sont plus les critères, je les ai fait vraiment un peu trop rapidement. (..) Et aussi la partie euh (.) il manque une étape j'pense, quand ils passent du mot, des p'tites phrases qu'on a faites ici (.) pour voir même les temps du passé, j'l'avais marqué mais je l'ai sauté. Revoir les temps du passé, avant de les utiliser dans la production.	CHEQ9-2, PAOR9-2
00:17:15.7	00:17:29.9	(Question 10 : ok et puis bon ben alors on a répondu plus ou moins aussi à la question d'après donc ce que améliorerais pardon (.) donc tu travaillerais plutôt sur le genre euh et puis tu reverrais les temps du passé.) M-hm, exact.	CHEQ10, PAOR10
00:17:29.8	00:18:42.1	(Question 11 :Quels sont les éléments qui ne correspondent pas à une perspective actionnelle selon toi et pourquoi ?) J'avais marqué les objectifs du cours mais (rire) euh (..) non ça tu peux enlever, j'sais pas pourquoi j'ai mis ça. Euh bon ça c'est plus l'utilisation des traductions peut-être, j'sais pas si on en parle beaucoup en perspective actionnelle (..) (CHE : on en reparlera plus après) ouais (.) et (..) j'ai marqué les devoirs donnés qui n'étaient pas en lien avec la tâche enfin (.) pas en lien direct disons que c'était (.) plus basé sur la forme (..) du vocabulaire. (..) Enfin oui ils restituent simplement du vocabulaire, c'est peut-être pas très actionnelle (cette dernière phrase est énoncée sur un ton hésitant) Même si c'était censé les aider à la production après. (.) Je sais pas à quel point ce vocabulaire (.) les a aidé ou est-ce qu'ils vont l'intégrer.	CHEQ11, PAOR11
00:18:42.2	00:19:42.7	(Question 12 : Et puis tu ferais quoi justement pour améliorer ces moments ?) (Moment de réflexion) J'sais pas si je travaille, là j'me dis pour euh pour avoir fait sur un article de journal, j'aurais dû plutôt déjà présenter un document authentique, un p'tit article de journal sportif sur le foot. (.) Travailler d'ssus (.) Mais prendre du temps, regarder comment il est constitué, les images et tout ça. (.) Le temps des verbes. (.) Et quitte à voir les phrases aussi peut-être qu'il y a des phrases, il a marqué un but euh l'équipe nana a gagné 2 contre 2. (.) Puis comme ça ils auront du vocabulaire, ils peuvent même, ils peuvent faire quand-même ce qu'ils ont fait là, lire le chapitre et souligner les mots du foot. (.) Je pense ça c'est pas mal, à côté. (.) Et après avec tous ces éléments qui puissent rédiger eux-mêmes, un article de journal.	CHEQ12, PAOR12

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:19:42.8	00:21:47.1	(Question 13 : A quel aspects didactiques et méthodologiques tu seras attentive lors de ton prochain enseignement sur le texte littéraire ?) (Réflexion) Non mais déjà je me stresserai moins avec le temps de tout compacter en 45 minutes. (.) Selon le produit que j'aimerais à la fin, faut que je montre un exemple de ça. (.) Que ce soit ne serait-ce qu'un résumé (.) Là, c'était un article de journal (.) aussi c'est (.) même un jeu de rôle. (.) Bon, disons le dialogue plutôt. (.) Faut vraiment qu'il y ait quelque chose avant un p'tit exemple, enfin qu'on travaille sur les formes c'est ça que t'avais dit enfin, pas les (.) formes, les critères, les caractéristiques de chaque genre, j'pense que c'est ça qu'il faudrait que je fasse surtout. (…) Parce que c'est des bons groupes qui travaillent bien en groupe je trouve, qui, qui s'donnent du mal. (.) Euh, (..) et comment je peux évaluer aussi à la fin. (.) C'qu'ils ont fait. (.) Par exemple là, j'me dis, je leur redonne un peu du temps la prochaine fois qu'ils complètent leur texte. (.) Mais j'aime bien cette idée que ce soit hypothétique, enfin ils savent pas la suite, enfin y en a qui savent, qui ont déjà lu. (.) Mais (.) ouais, c'est, j' pense que c'est motivant, et après là faut que j'réfléchisse encore comment (.) euh, comment j'vais faire vu que j'aurai 5 textes. (.) 5 articles de journal. (.) Comment est-ce qu'on va les présenter, ils vont pas tous les présenter, est-ce qu'ils vont, on va les accrocher dans la classe, ils passent, et ils décident quel est le meilleur, quelle est la suite la plus hypothétique du match. (.) J'aime bien cette idée. (.) Ou est-ce qu'ils s'le présente en groupe de 2, 2, 2, puis on switche, j'sais pas.	CHE13, PAOR13
00:21:47.2	00:22:08.0	(Question 15 : Questions ?) Ben si t'as un conseil pour ce dernier élément par exemple. (.) Comment j'pourrai intégrer enfin ouais, le genre enfin dans cette étape qui manque. J'me suis rendu compte aussi qu'il manque une étape. Quand j'passe du voc à direct la production, quasiment.	CHEQ15, PAO15
00:22:08.1	00:29:52.1	Ben justement, ben comme on en a parlé aujourd'hui dans l'atelier, euh euh et comme vous avez vu aussi euh en séminaire didactique, tu sais c'était euh (PAO : du mot à la phrase au texte) Exactement. Et puis là, comme tu l'as dit à juste titre, c'est vraiment de la, t'es partie du mot, t'es allée directement au texte, puis il manque cette phase comme tu l'as dit aussi à juste titre ici. Il manque cette phase ou tu présentes des phrases, alors ça peut être des chunks par exemple. Mais si lu les mets en lien, ben comme tu l'as dit aussi avec le journal, le genre textuel du journal, en montrant un document authentique, exactement, un extrait d'un article de journal, ça c'est une excellente idée. Pourquoi ? Parce que c'est un vrai texte qui existe, euh tu motives les A parce que c'est quelque chose qui a été écrit par un germanophone. Ensuite, ils devront produire quelque chose de semblable, dans le sens (PAO : similaire) Exactement. Et puis, ben y aura des structures dans ce texte. Des structures qui peuvent eux utiliser. (PAO : j'suis en train de me dire que c'est pas trop tard, encore. Parce que vu que là ils ont à peine commencer (.) ça, si j'reviens là et je montre un article de journal parce que là ça été une nouvelle séquence. Et après continuer à intégrer) Ben tu peux, après si tu veux, euh mais tu peux aussi confronter, ce qu'ils ont écrit avec l'article de journal. (PAO : ah au final) pour cette mise en commun tu sais, pour revenir sur du métacognitif, dire ben voilà, quelles sont les phases, qu'est-ce qu'il y a, puis comparer, dire ben est-ce que euh tu peux travailler si tu veux ce genre journalistique après coup. Normalement, il faut le faire avant, mais mieux vaut le faire euh après que jamais, tu vois ? Puis tu peux (PAO : ok, donc c'est mieux après que pendant, ouais, ça les arrêterait moins) J'pense, parce que ça ferait plus de sens, parce que là, en fait ils vont être perturbés, dans le sens, ils ont commencé. À la fin, tu dis, ben voilà, vous avez écrit ça, voilà maintenant ce que c'est un article, et puis comparez, exactement, selon tes critères. Puis	CHER0, PAO

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		après, si tu le fais avant, tu verras que t'auras de meilleurs résultats. (PAO : oui, bien sûr, ouais. J'vais faire ça. Parce que là, par exemple, ça suffit pas de faire juste des (.) parce que, tu vois, ça c'est un peu des chunks, quand même) Ouais, alors à ce moment-là, (PAO : mais les intégrer dans un texte, dans des phrases avec un sujet, les conjuguer) Oui, c'est ça, parce qu'en fait, si tu veux là, t'es dans un autre objectif. T'étais vraiment dans l'objectif dans cette thématique-là, on est d'accord, mais là ils doivent écrire un article de journal. Puis écrire un article de journal, y a pas que la thématique, y a tout le genre à travailler. Y a comment est-ce qu'on commence un article de journal, comment est-ce qu'on le finit. Et puis après y a comment développer, alors ils peuvent réutiliser. Oui, ça si tu veux, c'est du vocabulaire qu'ils peuvent réutiliser, mais comme t'as vu, y a eu aussi beaucoup de questions. Puis au travers de ces questions, ça montrait justement, ben j'sais pas comment écrire un article dans le sens, ben comment j'commence en fait. Alors, comme tu dis, t'as pré-mâché le travail, alors ça c'est une façon de faire, mais on peut aussi faire ce travail euh avec une phase en commun puis demander aussi aux A. Mais j'pense que effectivement ces mots, ils peuvent être réutilisés. Mais il faut aussi le thématiser en disant, ben voilà euh les mots qui sont là au tableau sont aussi des mots qui sont à votre disposition pour pouvoir écrire l'article. Pas simplement en fait (PAO : ça je l'ai pas dit ouais, c'était un peu implicite dans mon idée, genre dans ma production) Ouais, parce que tu vois en fait, mais exactement, tu parlais aussi aujourd'hui des consignes, c'est pas en fait que tes activités sont mauvaises et de loin pas, c'est juste que si t'arrives à plus organisée avec tes consignes, ben tu verras que l'apprentissage il sera aussi plus effectif. Puis pour être plus comment dire, en adéquation avec c'que tu veux, et tes consignes, tu peux aussi les écrire, les projeter, comme ça, toi ça te décharge aussi, parce que moi aussi ça m'arrive tout à coup, j'suis pris par une activité, par un comportement, enfin par la gestion de classe. Puis là, j'oublie ce que je voulais dire. Si elle est projetée ou si elle est écrite, si t'as une trace écrite, tu peux la montrer. Ben c'est toujours bien, surtout pour les A, quant on dit une consigne, des fois on l'oublie. Si on peut la relire en permanence, quand moi j'ai envie en tant qu'A, et ben, y aura peut-être un travail qui sera plus effectif ou du moins ça sera beaucoup plus clair ce que tu veux. Puis ça te permettra de pas oublier des étapes aussi tout à coup, par rapport à ce que tu veux. Puis j'pense, c'est ça, quand on parlait aujourd'hui (lors du 3ème atelier réflexif) d'enseignement explicite, c'est de dire les étapes, de communiquer aux A ce qu'on fait et puis pourquoi on le fait. Si tu veux, c'est ce fil conducteur. Puis pour avoir un fil conducteur, si tu reviens toujours sur tes objectifs, spécifiques, tu communiques, voilà on fait cet objectif spécifique, en lien avec l'objectif général, tu remets tout à l'objectif général. Pour l'article de journal, on fait ça, parce qu'on veut écrire un article de journal. Pour pouvoir écrire un article de journal, ben il faut savoir comment fonctionne un article de journal. Ah ben tiens, voilà un exemple. Tu vois ? Puis dans cet exemple, ben voilà quels sont les éléments, ben par exemple, on écrit à quel temps ? Euh quels sont les éléments par rapport au thème ? Une fois que tu as fait tout ton travail de repérage, c'est-à-dire, ben vous avez vu c'qu'il y a dans un article de journal, ben maintenant c'est à vous, la balle est dans votre camp, rédigez, aidez-vous de l'article de journal. Puis tu vois, tout c'que t'as fait, toutes les activités de préparation elles font lien, puis (.) c'est pas, ah ouais ben j'ai vu puis maintenant j'suis seul à créer. Ben non, j'ai tout le matériel à disposition et j'dois m'aider de ce matériel pour créer. Donc en fait, ils ont tout à disposition, y a aucun piège. (PAO : là un truc un peu	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		plus pratique, alors, par exemple là si j'avais fait tout ça, t'es d'accord ça m'aurait pris plus que une séance. Est-ce que toi t'aurais pu venir juste à la séance où ils créent ?) Oui, oui et puis après (PAO : donc ils auraient pas créer pendant 45 minutes, mais genre ils auraient peut-être 20 minutes, 25, même 30, même 30 minutes de création entières). Ouais, ouais bien sûr. (PAO : j'aurais eu quand même besoin d'une phase quand même tu vois euh de Einstieg, d'intro à nouveau, de récupération de c'qu'ils ont fait avant) Exactement, oui, tout à fait. Si tu sépares, s'il y a un moment comment dire, un jour, deux jours, une semaine (PAO : y a 3 jours même) Voilà, il faut toujours dans la première phase, c'est une phase de réactualisation. C'est-à-dire je sais pas s'ils doivent produire, là ils sont vraiment dans la phrase de production, c'est réintroduire ces chunks, réintroduire le genre journalistique. Mais c'est pas refaire le cours que tu as donné, c'est faire un condensé. Par exemple, tu peux montrer l'article que vous avez vu avec les éléments puis dire voilà quels sont les éléments. Puis tu fais une phase de mise en commun, collective. Mais tu peux faire ça aussi même quand je viens observer. Ce qu'il faut juste, c'est que tu me dises dans quoi ça s'intègre. C'est pour ça si j'vous donne euh j'vous ai donné cette séance avec vor dem Lesen, enfin avant la lecture, pendant la lecture. Si tu remplis ça pour moi c'est clair aussi puis je vois où t'en es. (PAO : parce que là, j'aurai pu faire. Là, j'lavais marqué puis j'lai pas fait, conjugaison. J'voulais mettre les verbes là au passé composé. Mais ça aurait été trop du tac au tac. C'que j'aurais dû faire, c'es tun exercice, avec ces mots-là. Vu que je savais lesquels allaient venir, dans un texte au passé composé qu'ils devaient les conjuguer par exemple) Oui, mais alors là, t'es plutôt dans un objectif euh (PAO : grammaticale) Ouais, et puis en fait, j'me suis dit, s'ils ont pas besoin de ce verbe, pourquoi euh l'employer ? Pourquoi l'avoir conjugué ? (.) (PAO : pour réviser le temps du passé composé ? Non ? Ou alors comment, j'aurais pas dû faire un autre exercice à côté quand même ? A part le genre authentique ok, ça on est d'accord) Alors si tu dois écrire au passé justement au passé alors, soit on écrit au Präteritum ou le Perfekt. (PAO : ils ont pas vu le Präteritum, enfin juste avoir et être) Ok, alors le Perfekt. Mais tu peux aussi donner juste la règle et pas refaire forcément un exercice. Parce qu'ils ont besoin de quoi ? Ils ont besoin de distinguer les verbes forts et les verbes faibles. Si c'est un verbe fort, en plus, ils écrivent, ils écriront en er, donc tu peux mettre un exemple. T'es pas obligée de refaire tout un travail. Tu peux, si tu veux, c'qu'il faut, c'est le thématiser, effectivement dire qu'on écrit avec le passé, euh le Perfekt, tu peux le re-thématiser puis montrer un exemple, mais t'es pas obligée de passer 10 minutes. Après, si tu veux, ton travail, c'est quand tu passes dans les rangs, c'est là justement d'étayer puis d'accompagner. Mais effectivement, il faut quand même euh comment dire, thématisée, que euh l'article de journal sera au passé et puis qu'est-ce que c'est ? Ben voilà, tu peux poser la question aussi, ça peut être aussi en collectif. Euh quels sont les temps du passé, donnez-moi un exemple ou ben voilà, t'as ça, puis tu dis, bon ben donnez-moi un exemple de ça par exemple.	
00:29:52.2	00:41:30.5	Tu as d'autres questions ? (PAO : euh j'crois pas. (.) Mais toi, ton impression ? Enfin, t'as trouvé les A comment ?) Alors moi j'ai trouvé alors qu'il y avait un très bon climat d'apprentissage, donc les A, moi j'ai trouvé incroyable comme ils étaient. C'était des première diplôme, euh moi j'ai vu des classes, bon c'est vrai effectivement ils sont pas nombreux, mais toujours est-il, ils t'écoutent, euh ils sont hyper attentifs, après effectivement dans les, les phases de groupes, ben t'as vu, c'est normal	PAOQ1, CHER1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		qu'ils parlent. J'veux dire, quand tu les mets en groupes, ben forcément ils parlent. Après c'est vrai, on peut imaginer qu'ils parlent plus en allemand. Et plus parler en allemand, ça veut dire que il faut trouver d'autres stratégies, d'autres moments, par exemple, soit les motiver par des points bonus, ou je ne sais quoi. (PAO : ouais tu m'avais dit, mais j'suis un peu) Mais voilà, après, si toi tu crois pas à cette méthode, il faut pas l'appliquer de toute façon pas. Mais, euh après j'me suis posé la question, effectivement euh pourquoi des groupes de 3 en fait, pas des groupes de 2 ou de 4, pas des groupes de 5 en fait ? Comment tu justifies le nombre de 3 ? (PAO : D'ja pour les négociations, je pense qu'ils ont plus d'idées, vu que c'est un moment créatif, la suite hypothétique, j'me suis dit (.) ils auront plus d'idées à 3, qu'à 2, ça restreint) Ben, à 4, ils auront encore plus d'idées ? (PAO : a 4 ils auraient plus d'idées, après c'est peut-être plus dur pour rédiger à 4) Alors comment tu distingues, puis c'est as plus dur de rédiger à 3 qu'à 2 ? Tu vois, en fait, ça peut aussi être une question qu'on peut te poser. C'est de dire, ben comme tu justifies, le nombre. (.) Et quel serait un argument justement pour vraiment euh pour toi être comment dire, pouvoir justifier 3 et pas 2 et pas 4. Non, mais je dis pas que c'est mauvais. (PAO : oui, non, mais je réfléchis. Euh, (.) bon ils sont 15. Bon, ça c'est pas forcément un argument. Euh, non je sais pas entre 3 ou 4. (Puis PAO parle d'attribution de rôle pour justifier son choix. 33'45, PAO demande au CHE s'il a d'autres rôles que celui qui écrit ou le responsable du temps : responsable de groupe, distribution de la parole dans le groupe, gardien du temps, recherche dans le dictionnaire, celui qui écrit, qui prend des notes, contrôleur des consignes et critères. À 34'40 : PAO demande si les rôles justifient le nombre d'A par groupe. CHE dit que c'est la nature de la tâche, le genre demandé qui justifie le nombre. Se baser sur la réalité par exemple l'écriture d'un article de journal ne se fait pas forcément à 3, 4 ou plus. Cela peut aussi être une écriture à plusieurs main en différé. Un commence puis l'autre poursuit et ainsi de suite. Toujours qu'il y ait un sens et un lien avec l'objectif). À 38'15 : Ce qui est important, c'est que dans chaque séance, t'aies au moins une introduction, tu les prépares, une activité et puis que t'aies un retour sur cette activité. Parce que souvent, ben là c'est aussi je voulais te le dire, c'est que dans ton cours, y'a pas eu de conclusion. Euh, j'dis pas qu'il faut une conclusion, c'est fini, c'est la tâche. C'est pas ça. La conclusion, ça peut être un feedback, un retour sur l'activité. C'est tout à coup ben voilà l'activité elle est pas terminée mais où en êtes-vous ? Qu'est-ce qu'il vous manque ? Euh jusque-là vous avez fait quoi ? Comment on peut le faire ? C'est qu'il y ait un échange. Y a toujours dans la perspective actionnelle cet enseignement en trois phases et dans la phase de conclusion, c'est pas une conclusion par rapport à la tâche finale, finie et puis on fait une conclusion, c'est (.) une conclusion par rapport à ta séance, c'est-à-dire ben tu mets un terme à la séance et pour pouvoir mettre un terme, on revient de nouveau sur l'objectif général, sur les objectifs spécifiques, où ils en sont les A, quelles sont leurs difficultés (.) pour que eux puissent échanger eux aussi avec les autres groupes, qu'il y ait une discussion, puis que toi en tant qu'E (.) que ça fasse le lien pour ton cours d'après. Si ils ont encore du temps la prochaine ou si tu veux en reparler la prochaine fois, tu peux rebondir sur ce qui a été dit dans cette discussion, où ce qui a été fait, par exemple tu peux faire, par exemple t'écris beaucoup avec ton tableau de bord, à la limite tu peux écrire tous ces commentaires, puis ça peut être une activité d'amorce ou d'introduction au cours d'après. De revenir, à ben voilà on a parlé de ces points, maintenant on va (PAO à 39'31 : Non, mais c'est vrai que je fais pas de (.) Parce que vue que je vois	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		soit le final de la séquence. À part les devoirs que je donne qui sont en lien plutôt avec (.) plutôt là c'était plutôt de la grammaire, enfin des exercices, plus le livre, le manuel. Ça aussi je me suis dit, ça peut-être tu peux me le reprocher, (.) c'est que la séquence qu'on a faite là, les devoirs qu'ils ont faits, vu qu'ils ont eu deux heures avec moi, t'es venu qu'en deuxième heure. (.) Les devoirs que j'ai donnés, ils étaient en lien avec la première heure, si tu veux. Mais y a pas de conclusion comme tu dis effectivement) Par contre, oui quand tu les as deux périodes, ça alors après je veux dire, c'est de la gestion du temps, on n'est pas obligé de faire 45 minutes. Tu peux imaginer sur une double période que pendant 60 minutes tu es sur un <.>. Ce qui compte, c'est vraiment que tu marques une fin (.) de c'qui s'est passé avant. Et puis que tu marques un début, par rapport à ton objectif toujours. Après, je veux dire, on parle de 45 minutes, parce que c'est des séances, mais je veux dire, ça c'est idéal hein. J'veux dire, c'qui compte, c'est que euh, ben que tu sois pas à 5 minutes de la fin et que tu commences avec un nouvel objectif, tu vois par exemple. Mais par exemple, là, ben voilà, t'as fini ce qui s'est passé avant, dans l'idéal ce serait bien de finir avant, mais (.) la réalité est tout autre. Euh, t'as deux périodes à disposition, tu peux imaginer que tu débordes sur l'autre et puis voilà. Ce qui compte, c'est que (.) si tu débordes sur l'autre, c'est que tu l'aies aussi planifié, par exemple tu t'ai dit, voilà sur mes 90 minutes, euh, j'ai 60 minutes pour cet objectif puis 30 pour le deuxième, puis voilà. C'est pas important, après ce qui est (.) plus important, c'est de te dire que tu aies ces trois phases, vraiment une introduction, une activité puis une phase de conclusion. Et puis qu'après, si c'est de la littérature, c'est ces phases avant la lecture, pendant et après. Après, avec le temps, tu gères, ce qui compte, c'est chaque fois que tu recommences à un moment donné, surtout si c'est euh espacé dans le temps, les périodes, les séances, c'est que tu re-thématise et puis que tu fasses ces rappels. C'est ça, c'est ce qui est dans la phase d'introduction. Mais, il faudrait qu'à chaque cours, il y ait une phase de conclusion. (fin 41'26)	
00:41:30.6	00:44:46.3	(Question sur la formulation des objectifs) Parce que je m'en souviens, même euh à l'examen, on n'avait pas deux object(ifs), deux trucs à remplir là ? Ou c'était objectif langagier, non y'avait que général ? (CHE : non) Non, y'en avait qu'un ? (CHE : oui par ce que les objectifs spécifiques, c'est ceux que tu mets là en fait – CHE pointe sur la grille de planification de PAO). Mais par exemple le fait que (.) on doit pas donner, on écrit au présent ou bien on doit pas, j'crois qu'on devait pas mettre en utilisant (.) les temps du passé, par exemple, ce genre de choses on doit pas le mettre, enfin des points de grammaire. (CHE : après, si tu veux, on doit pas le mettre, on doit le mettre, après ça dépend de chaque formateur j'imagine. C'qui compte vraiment en tout cas pour l'enseignement du texte littéraire, c'est que (.) t'aies un objectif général qui soit communicatif, c'est-à-dire qu'il soit en lien avec quelque chose qu'on puisse faire aussi dans la vie de tous les jours (PAO : dans la vie de tous les jours, c'est ça ?Communicatif, c'est réalisable dans la vie de tous les jours ?) Exactement. Après, les moyens, enfin, tu peux le rajouter, ce qui compte c'est qu'il y ait la situation de communication. C'est-à-dire, si tu dis, on fait un dialogue, euh ben quel genre de dialogue ? Sur quoi ? Enfin. (PAO : c'est pas un peu pareil but communicatif et situation, situation de communication ?) La situation, c'st la précision. La situation de communication, c'est si tu veux la précision de ton objectif. C'est que t'as un objectif communicatif dans le sens où tu demandes que les A produisent ou comprennent quelque chose, dans l'intention de. Dans l'intention de, si tu veux, c'est la situation de communication. Le pour ou afin de. Si tu veux, quand t'as (PAO : donc c'est bien de produire dans l'intention de ?) Ouais, exactement. Puis	PAOQ2, CHER2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		l'intention de, c'est cette attache. Et puis peut-être que dans la séance 1 euh, t'es dans un objectif de compréhension, tu dois comprendre un texte pour ensuite produire quelque chose, tu vois ? L'intention si tu veux, c'est toujours ton Endprodukt. C'est ton produit final, que tu veux, ta tâche que tu réalises. Mais des fois, pour pouvoir la réaliser, t'as besoin de je sais pas, de deux séances de comprendre un texte puis dans cette compréhension, t'es toujours en lien avec ta tâche finale. C'est pour ça que quand on dit, il faut une situation de communication, c'est que tu dis, ben par exemple aujourd'hui on lit un texte, donc ton objectif d'enseignement, c'est que les A comprennent tels et tels éléments puis l'objectif d'apprentissage, c'est ce qu'on te demande de fixer, c'est ben qu'est-ce qu'ils doivent comprendre précisément pour pouvoir réaliser la tâche. Donc si t'es dans la compréhension globale, (.) quels éléments en global ils doivent comprendre ? Par exemple, euh à la limite, ils doivent faire, écrire un article de journal. Écrire un article de journal, ça demande aussi de comprendre, ben c'est quoi, qui, quoi, comme tu l'as proposé. Et puis c'est de la compréhension sélective (.) dans un texte. Donc, pour pouvoir produire, ton objectif d'aujourd'hui, c'est de comprendre euh les, les éléments euh essentiels d'un article pour pouvoir ensuite en réaliser un. Tu vois ? Mais il faut éviter le verbe comprendre. Là, je te dis comprendre, mais faudrait encore (.) sélectionner par exemple ou alors euh comment dire, euh extraire, restituer. (.) Que tu aies quelque chose d'observable, c'est-à-dire qu'ils puissent prendre une information. Quelle information ? Ben, une indication de temps, une indication de lieu, un personnage. Et puis ça, tout ça, apparaîtra dans tes objectifs spécifiques après.	
00:44:46.4	00:53:16.3	Moi je suis en train de me dire pour un vrai texte littéraire, vraiment un roman, vraiment où t'as beaucoup de chapitres à lire et tout, et c'est là que tu viens de m'donner une autre piste, c'est que, j'me disais mais faire, tu vois un article de journal, tu peux pas faire ça pour chaque chapitre ou comme ça, mais euh l'idée comme tu viens de dire pour un personnage, pour thématiser juste un personnage de chaque chapitre ou bien une action ou bien un thème dans chaque chapitre, c'est faisable dans la perspective actionnelle. Ou bien est-ce que toi des fois tu reviens au (.) basique ou aux questions traditionnelles ? Oui, mais j'ai aussi des questions traditionnelles. Parce que euh, il faut encore distinguer la version faible, la version forte, la perspective actionnelle. Mais je veux dire, des fois pour, si tu veux, tu peux aussi combiner, (.) articuler toutes ces (PAO : mais comme au début par exemple ? Donner deux ou trois questions pour euh pour euh Réactiver ?) Ça dépend, t'entends quoi par quelle genre de question en fait ? (.) Enfin, t'entends quoi par des questions ? Des questions de contenu, de compréhension du texte ? (PAO : oui de compréhension du texte. Au tout début, ils ont lu à la maison avec, bon il faut qu'ils aient une intention. (.) Mais si les intentions ça serait deux questions, là on revient dans le traditionnel ?) Ben, après tu peux aussi leur demander, ça dépend dans quelle dimension. Tu peux aussi avoir une dimension personnelle. C'est que tu leur dit, ben voilà, vous lisez ce chapitre et puis vous notez euh quel était par exemple je sais pas, quel était votre ressenti par exemple par rapport à ce chapitre ou je sais pas par exemple, qu'est-ce qui vous a énervé, qu'est-ce qui vous a plu, qu'est-ce qui vous a déplu ? Et là, tu vois, t'es vraiment dans la dimension personnelle et avec ce qu'ils vont te ressortir, toi en tant qu'E tu vas peut-être pouvoir diriger une autre activité en fonction de ce qu'il ont dit. Et t'as pas les réponses en fait, quand t'as pas les réponses à l'avance, t'es souvent dans une perspective actionnelle. Où t'as les réponses les réponses à l'avance, tu sais ce qu'ils vont dire, t'es pas forcément, alors je dis pas que t'es pas dans une perspective actionnelle, mais c'est ça en fait, c'est ce	PAOQ3, CHE3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		glissement entre traditionnel et perspective actionnelle. Et puis, par rapport à la lecture d'un roman, ben ça peut être ça, ça peut être (.) de te dire, à la fin tu veux, vraiment le but final, qu'ils réalisent je sais pas, par exemple un interview de l'auteur ou alors une critique littéraire, une critique dans un journal. (PAO : mais j'ai peur d'avoir fait le tour en fait. Tu vois, enfin pas maintenant, mais plus tard quand tu te dis le produit c'est une critique, une interview (.) même un résumé ça irait ? Oui dans la perspective faible. La suite, faire la suite de l'histoire, un jeu de rôle (.), regarder un film) Ah oui, non mais alors là, je te parle du produit final, c'est-à-dire ce qu'ils doivent faire par exemple à la fin de la lecture. Après, tu peux imaginer que durant chaque phase de lecture, ils aient des micro-tâches. Donc euh, c'est-à-dire, ben voilà, par exemple. (PAO : ça (les exemples qu'elle a cité) tout ça, ce serait des micro-tâches, ou tu vois ça comme, non c'est des tâches ?) Comme tu veux, ça peut être des tâches ou des micro-tâches. Ça dépend comment tu planifies et ce que tu demandes. Par exemple, si, ça peut être à la fin d'un chapitre, ils doivent rédiger une critique littéraire de ce chapitre, on peut imaginer que ça se fasse en 45 minutes. Mais tu peux imaginer qu'ils fassent une critique littéraire du livre. Puis là, pour pouvoir les préparer à ça, ben tu dois les préparer au genre, puis tu les prépares sur plus de temps, mais tu peux avoir des activités aussi ben de repérage, de compréhension plus globale, plus sélective avec si tu veux avec des mini-tâches, qui amènent au projet, le projet de la critique, mais tu peux leur demander tout à coup de je sais pas, de filmer une scène. Et puis, ça s'intègre après si tu veux dans la critique. Mais si t'as le produit final en tête, après tu peux en fait sélectionner toutes tes périodes. Et puis tes activités, tu peux faire des micro-tâches, par exemple, on en revient à la critique littéraire, ça peut être soit une micro-tâche pour une période ou un gros projet. Sauf tu leur demandes pas la même chose. C'est ça aussi. Puis après, t'as pleins d'activités. (PAO : t'as plus que ce que je vois là alors pour l'instant). Ouais, t'as beaucoup, ben je sais pas, ben si tu prends aussi euh la fiche que je vous ai distribuée, enfin qu'ils vous ont aussi distribuée (lors du séminaire de didactique. Fiche contenant une typologie d'activités) ben tu vois là, tu as aussi euh (PAO : c'est plus petit) ouais voilà, (CHE a trouvé la fiche) si on prend, tu vois toutes ces activités, alors on imagine après la lecture, ben tu vois par exemple, tu peux faire une fois un résumé, après tu peux comparer, et puis si tu veux, prends tout ce qu'on peut faire dans la vie de tous les jours, ce qu'on peut faire avec un texte. Tu peux aussi magner tout à coup, je sais pas, et bien de réciter le texte, ça peut être un objectif. Tu vois, tenir un journal de lecture, ça c'est ce que je commence à faire, c'est un objectif, tu peux demander sur le long terme (.) qu'ils fassent un journal de lecture. (PAO : qu'ils mettent leurs sentiments dedans ?) CHE : Ouais, moi j'ai fait sur les sentiments et pas sur (.) Ils devaient euh, faire sur les sentiments et puis une fois ils devaient suivre un personnage ou plusieurs, ils étaient libres, je leur avais donné des pistes, puis ils devaient en choisir une, par exemple. (PAO : suivre un personnage ?) Par exemple, je leur ai dit, ben, soit vous choisissez un personnage, son évolution, soit vous suivez plusieurs personnages, ou soit vous suivez l'action euh soit tu peux faire aussi travailleur sur les euh ben ces W-Fragen, justement pour à la fin faire une mise en commun. Puis après tu les fais par groupes, tu peux dire, ben par exemple, je veux 5 A qui travaillent sur ça, 5 A sur ça, et puis après ben quand tu as ces, tous les A qui ont travaillé sur des éléments différentes, tu les regroupes, puis après ils doivent créer quelque chose en plus. Ca, ça peut aussi être une possibilité. (PAO : j'ai l'impression que j'ai trop de trucs dans ma tête, (en riant) y a tellement d'input de tous les sens, et tu te dis, mais laissez-moi juste du temps pour (.) Tu sais t'emmagasines, t'emmagasines, puis sur le coup t'es là, t'as ton cours, il est dans (.) ouais	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		tu fais ça le week-end, puis c'est pour la semaine et puis t'es) C'est normal. C'est pour ça, une chose après l'autre. C'est que, t'as pleins d'idées, pleins de choses, et puis il faut que tu commences à tester. Parce que tu peux pas tout tester. Donc c'est pour ça, ce qui est bien, c'est pour ça que je me dis, là teste des choses que t'as envie de tester et puis faut pas te poser trop de questions, est-ce que c'est la perspective actionnelle ou pas. Après on en a, justement, ces questions tu te les poses une fois que tu regardes le film. Mais avant, dis-toi, parce que c'est plus intéressant, parce que si t'as un décalage, après tu peux cibler. Parce que si là tu fais en fonction de, après tu vas oublier, parce que tu vas dire ah c'est trop compliqué, puis t'as meilleur temps de faire comme tu fais, puis après on regarde comme on peut apporter (PAO : comme les jeux de rôles, là que j'ai montré (lors du deuxième atelier réflexif en commun) comme j'avais fait avant qu'on ait tout cet input, c'était en février, on avait pas autant. Et puis euh, mais moi j'ai eu du plaisir et eux ils ont eu deux plaisir aussi, enfin c'était une bonne ambiance, quand on applaudit, ils sont contents, et je leur ai même demandé un feedback, ils disent oui oui madame, on, ça nous aide à mieux comprendre. Le fait qu'ils me voient en scène, après c'était pas parfait, à mon avis il manquait des étapes, mais) Ce qui compte, c'est aussi que tu prennes des notes à la fin c'est que tu te dises, ben voilà, ben comme on fait un peu ce retour, mais tu le fais beaucoup plus rapidement, tu vas pas visionner chaque séance, mais c'est ce dire qu'est-ce qui a fonctionné d'un point de vue didactique, d'un point de vue de leurs apprentissages, qu'est-ce qui a moins bien fonctionné, qu'est-ce que je peux améliorer ? Moi je fais ça, c'est que j'écris des post-its. Alors je le fais pas toujours parce que j'oublie, mais je mets un post-it, puis je regarde même pas ce que j'ai fait et l'année d'après je rouvre, puis je dis ah oui, ça faut que j'améliore, ça faut que j'améliore. Tu vois, t'es pas obligée de tout revoir tout de suite, parce qu'il y a des choses que tu vas pas réutiliser, mais pour la suite comme ça, t'as un input aussi de ce que t'as fait puis t'as un retour. Parce que ça marche pas toujours et puis, y a des choses, ben on améliore toute sa carrière notre matériel, et puis notre façon de faire. Donc c'est pour ça que, si t'as ce retour réflexif, puis tu te dis, ben voilà, ça je peux améliorer avec ces éléments. D'où le travail qu'on fait là avec ces composantes, tout ça, c'est de se dire, ben voilà, qu'est-ce que je peux prendre ? Évidemment, tous ces éléments, on peut pas les avoir tout de suite, mais c'est bien tout à coup de focaliser sur quelque chose puis de travailler là-dessus puis de se dire ah ben voilà, comment j'aurais pu faire mieux ou pourquoi c'était bien ? (PAO : Tu sais ce qui est drôle là-dessus dans cette feuille (la fiche distribuée lors du premier atelier réflexif avec les 8 pièces de puzzle, représentants les 8 composantes didactiques et méthodologiques de l'enseignement du texte littéraire dans une perspective acitonnelle), c'est qu'il y a pas ce qu'on dit là le but communicatif, la situation de communication) Non, non parce que ça c'est vraiment si tu veux euh comment dire euh c'est le travail avec le, le texte littéraire, mais c'est pas (.) (PAO : la tâche) le travail didactique si tu veux, ouais, c'est ça en fait. C'est vraiment en fait, des aspects pour tenir compte de l'enseignement du texte littéraire, mais pas si tu veux pour tenir compte de l'enseignement en général dans un perspective actionnelle. Parce que tout ce but communicatif, euh focus on form, focus on meaning, ça c'est si tu veux, c'est pas forcément que dans l'enseignement du texte littéraire, c'est dans tout. Puis là, si tu veux, on se focalise que sur le texte littéraire qui s'intègre dans la perspective actionnelle plus large. (PAO : d'accord, c'est pour ça) C'est pour ça, ouais. Mais c'est intéressant (PAO : ouais je m'étais posé la question quand je faisais) ce que tu relèves, d'ailleurs je vais le noter. (PAO : tu demandais qu'on réponde qu'est-ce que de la perspective actionnelle, moi j'ai pris ça, mais après j'ai regardé dans le cours de l'une des profs, puis j'ai rajouté le produit, le résultat communicatif, tout ça)	

G.3.2 Deuxième entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:02:14.3	**2EnPa10.5.17 (HEP bureau C25-302, durée : 1 heure et 18 minutes**) (Question 1 : Lors du premier entretien, tu as énoncé des éléments didactiques et méthodologiques auxquels tu serais attentive pour une prochaine séance d'enseignement du texte littéraire, t'en souviens-tu ? (1. Être moins stressée par le temps. 2. Selon le produit, je montrerais l'exemple. 3. Travailler les caractéristiques du genre textuel. 4. Être attentive à comment évaluer) (Deuxième question : As-tu été attentive à ces éléments lors de cette deuxième observation ?) Quelque chose avec le genre textuel, j'me souviens qu'il fallait que j'introduise le genre textuel avant de travailler (.) dessus. C'était l'article de journal. (.) Effectivement, j'ai (..) j'ai directement demandé qu'ils écrivent un article de journal sans (.) enfin en passant vite fait les éléments mais sans (.) travailler dessus. (.) Donc oui là j'ai pris en compte (.) euh pour la bande dessinée, qu'on regarde une bande dessinée qu'ils connaissent Astérix et Obélix (.) euh un peu en détails mais aussi (.) assez rapidement. (CHE : Tu te rappelles d'autres éléments ?) (..) Est-ce qu'il y avait quelque chose avec les rôles dans les groupes ? (..) (CHE : non) Alors non. (CHE lui rappelle les trois autres éléments dont elle avait fait mention et lui demande si elle s'en rappelle) Ouais, alors l'exemple oui ben là j'lai fait. (.) Bon, je l'avais fait en deuxième temps, selon ton conseil, j'avais montré un article de journal après (.) et voir si ça (.) correspondait pour comparer avec ce qu'ils avaient produit. (.) Ca, j'avais fait après. (..) Et là, j'lai fait avant. (.) Euh moins stressée par le temps, non pas trop, parce que (.) enfin j'ai un peu l'impression que (..) euh les tâches, elles prennent beaucoup de temps ou c'est moi qui m'impose de (.) un genre de tâche qui prend beaucoup de temps. Où j'aimerais un produit final qui soit conséquent. (.) Que j'pourrais le faire en (.) plus court comme là on vient de voir peut-être. (..) Euh et là dans le programme, c'est ça qui me perturbe un peu. C'est que je veux pas accorder trop d'heures dessus. (.) Mais ça, c'est personnel et c'est moi qui devrais changer cette (.) cette conception.	CHEQ1-PAR1-2
00:02:12.4	00:04:13.8	(Question 3 : Peux-tu expliquer les séances précédentes qui t'on amené à cette séance ? Depuis la lecture du chapitre 6 jusqu'à la séance observée) Alors attends, j'reprends juste. (PA regarde ses feuilles) (…) Alors ils devaient lire à la maison. Et ils avaient pour intention (.) euh qu'est-ce que j'avais mis ? (…) Oui, ils avaient (..) ils devaient compléter un tableau (.) où ils devaient trouver selon les pages (..) donc selon les scènes un peu (.) les lieux et quelles figures s'y trouvaient. (..) Et ils savaient déjà (.) qu'à partir de là (.) ils allaient (..) ils allaient devoir dessiner (..) le, le lieu et les personnages qui s'y rapportent. (.) Ca, c'était en devoir, c'est ce qu'ils devaient faire. (.) Donc on a réparti les groupes (.) y avait (.) cinq groupes (..) et chacun avait donc un lieu précis et puis des personnages. (.) C'est ça qu'ils devaient faire. (.) Et en lisant, ils devaient repérer les lieux. (.) C'était assez facile (.) y a trois, quatre pages. (..) C'est ça qu'ils devaient faire.	CHEQ3, PAR3
00:04:13.9	00:04:38.6	(Question 4 : En quoi la lecture est-elle nécessaire aux A pour réaliser la production du texte ?) Pour qu'ils sachent euh (..) les lieux, quels sont les lieux, quels sont les personnages.	CHEQ4, PAR4
00:04:38.7	00:06:47.4	(Question 5 : Peux-tu expliquer les 3 phases de ton enseignement pour le travail sur le chapitre 6 (avant, pendant et après la lecture) ?) (..) Alors euh (..) attends (…) (PA cherche dans ses feuilles) Euh (…) Qu'est-ce que j'ai fait avant ? (..) (CHE : Qu'est-ce que t'as fait pour préparer les A à la lecture ?) (…) C'qu'ils ont fait à la maison ou bien juste en classe ? (.) Parce que dans la séance, j'suis partie directement dans (.) directement dans le genre de la bande dessinée. (..) Et la transition avant le genre de la bande	CHEQ5, PAR5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		dessinée (.) jusqu'à le (..) c'qu'ils devaient faire, la tâche, entre les deux, j'ai posé quelques questions de compréhension du (.) du chapitre à nouveau. (.) Juste pour euh (.) pour réactiver euh le chapitre. (CHE : Une fois qu'ils l'avait lu ?) Ben ils l'avaient lu à la maison. (CHE : Mais avant qu'ils lisent à la maison, avant qu'ils lisent le chapitre ? (.) Comment t'as préparé cette lecture ? Est-ce qu'il y avait une phase de préparation de lecture ou pas ?) Non, effectivement. Y avait pas d'hypothèses en fait comme t'as dit l'autre fois. Là j'vais retenir ça. (..) A faire des hypothèses sur le prochain chapitre. (.) Ouais, tout simplement. (CHE : Et puis, après ben y avait la phase de lecture, donc c'est là où tu proposes justement les lieux et les personnages (.) et puis la phase de post-lecture ?) Après on corrige ça ensemble. (..) Après y a eu l'introduction au genre. (.) C'est ça que tu veux dire ? (.) Et après (..) (CHE voyant PA perturbée dit : En fait l'activité après la lecture, c'est ce que tu leur as demandé de faire euh de réaliser en groupe) Oui, donc de réaliser les (..) une bande dess(inée) enfin un extrait (.) non de réaliser une bande dessinée d'un (.) chapitre. (..) C'était après la lecture.	
00:06:47.5	00:08:01.2	(Question 6 : Séance observée : Quel a été ton ressenti après ton observation ?) Moi j'étais frustrée. (.) J'avais un sentiment d'inachevé. (.) Car j'étais stressée par le temps et j'ai arrêté les A en plein milieu de leur tâche. (..) Euh, bon les raisons, c'est que je voulais pas passer trop de temps sur un chapitre, car la fin de l'année elle approchait et on avait pas fini déjà ce livre (.) et le programme. (.) Euh donc pour moi c'était mauvais pour l'ambiance de classe. (..) Je sais pas si je me dis que les A ressentent peut-être. (.) Mais en voyant la vidéo, j'trouvais que ça allait (.) enfin (.) ils sont cool enfin ils sont tranquilles. (.) Pour eux, ils voient pas ce côté peut-être. (..) Oui, j'trouvais que c'était moi, ma vision des choses. (..) Et voilà. (CHE : Quand tu dis que t'es stressée par le temps, par le programme, c'est-à-dire que tu es en retard par rapport à ce que tu devrais faire ou ?) Ce que j'aimerais faire. (CHE : Ce que tu aimerais faire, mais pas par rapport à ce que du dois faire.) Non (CHE : Donc c'est par rapport à toi en fait ?) Oui. (CHE : Donc, c'est par rapport à tes attentes personnelles ?) Oui.	CHEQ6, PAR6
00:08:01.3	00:09:59.6	(Question 7 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?) Alors j'ai donné les objectifs au départ. (.) Et même avant qu'ils viennent, il savaient (.) qu'ils allaient, qu'ils allaient faire ça. (.) Euh, j'ai donné un extrait authentique (.) enfin un document authentique donc on a vraiment parlé de (.) la bande dessinée, mais vraiment c'était aussi léger. J'pense que là on peut passer (.) 45 minutes, on peut vraiment faire une période dessus même (.) plus selon l'intérêt enfin, j'pense qu'avec les bandes dessinées j'ai commencé à voir qu'on peut faire (.) énormément de choses. (..) J'étais partie au tout début pour préparer la leçon, j'étais partie dans quelque chose d'autre. J'étais dans (.) euh tu sais les Vater und Sohn? (CHE : Ouais) Euh, où ils devaient, ils auraient pu créer des, les bulles, enfin créer les bulles au début (.) tu vois pour s'exercer de cette manière, mais après j'ai vu qu'il y avait toute sorte de moral (.) derrière tout ça. Puis j'me suis rendue compte que ça allait me prendre beaucoup de temps (.) j'me suis rabattue sur Astérix (.) qu'ils connaissent (..) et c'était déjà tout préparé, c'était plus les éléments (.) techniques. (.) Sans faire la création. J'me suis dit, bon ils créeront déjà (.) quand il feront euh leur bouquin, enfin leur lecture. (.) Euh, donc oui, (..) l'explication du genre littéraire, avant de le créer (..) et les trois phases. (..) Donc euh avant pour éveiller leur intérêt euh (..) pendant (.) c'est (.) quand ils, j'ai posé quelques petites questions sur qu'est-ce qu'il se passe dans le, qu'est-ce qu'il se passe dans le chapitre. Ils prennent leur image (.) ils les remettent dans l'ordre. (..) Et après, quand ils commencent à créer donc euh (..) bon en fait quand ils remettent dans l'ordre, ça fait déjà partie de la création. Et la répartition des rôles en groupes. (..) J'pense que ça aussi les faire travailler en groupe. (…) (CHE : D'autres éléments) Non, t'en as ?	CHEQ7, PAR7

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:09:59.6	00:28:54.9	(Question 8 : Quels sont les points fort et d'effort du point de vue de la perspective actionnelle ?) Le point fort, c'est le choix du genre littéraire. (.) La bande dessinée, j'pense que ça leur parle, même si (.) j'a pas pris le temps d'en parler. (.) J'avais marqué dans la planification que j'voulais leur demander leur expérience avec les bandes dessinées, à quel point ils lisent, s'ils en lisent encore ou comme ça. (.) J'étais tellement prise par (.) on avance pour que j'puisse intégrer un peu de production dedans (.) comme ça la prochaine fois on finit. (.) Puis finalement, je l'ai pas fini encore. (.) J'le referai vendredi. (..) J'ai dû mettre une séance entre les deux. Euh (..) donc euh oui donc ça déjà la bande dessinée, j'trouve c'est excellent ce qu'on peut faire avec eux. (..) (CHE : Et c'est la première fois que tu travailles la BD ?) Ouais. (.) Et le fait que ce soit un document authentique Astérix. (..) Euh (.) après les, selon l'intention de lecture ? (CHE : Quand tu dis que c'est un document authentique euh, en fait il a été fait dans quelle langue Astérix ?) Ouais, en français j'pense à la base. Et là, il était en allemand. (CHE : C'est pas un document authentique pour le cours de langue allemande) C'est pas un document authentique alors. (CHE : Tu te rappelles de la définition d'un document authentique ?) Oui, qu'il est pas (.) ouais. (.) Mais même la langue. (CHE : Ca, c'est une traduction que tu as) C'est une traduction ouais. Ok. (…) (CHE : ok, donc t'étais dans les points forts, je t'ai interrompu) Euh, ouais, euh (..) (E lit les deux phrases suivantes) j'ai marqué qu'ils avaient une intention de lecture lors de la lecture. (.) Construction du sens par l'extraction des informations sélectives (.) avec la fiche de lecture. Donc le lieu et les personnes. (..) (CHE : Tu as dit quoi ? Construction du sens ?) Ouais, construction du sens. (.) Ou bien euh une aide à la compréhension (.) par le tableau (.) Où ils doivent juste euh (.) mettre le lieu et les personnes. (..) Et (.) je vois dans le fait qu'ils dessinent (.) les images (.) j'vois quand même que c'est une compréhension détaillée. (.) Parce qu'ils doivent relire le texte, re-regarder un peu les détails, comment est-ce qu'elle était habillée euh tel ou tel personnage euh dans quel lieu ils étaient. (..) Quels personnages étaient là. (..) Euh, bon c'est une tâche scolaire sur le texte. (.) Donc c'est une version faible de la perspective actionnelle. je reste quand même basé sur le texte. (.) Même s'ils font une bande dessinée, ça (.) c'est quand même (.) avec le livre. (..) Euh, les formes de travail. (.) On était en plénum et après on était en (.) groupe. (..) Et j'ai trouvé que les A étaient impliqués, actifs et créatifs. (..) (CHE : Quand tu dis impliqués (.) comment ?) Ils répondaient (.) ils donnaient leur avis (.) ils participaient (.) ils se coupaient même la parole (rire) quand ils savaient la réponse. (CHE : Ok, est-ce que tu as des points d'efforts (.) à relever ?) Euh (..) Ah oui, dans les points (.) dans les points forts j'avais encore mis (PA lit) encore la créativité tout en vérifiant, tout en encrant la compréhension. (..) (CHE : Et comment tu as encouragé ?) Ça j'espère c'est mon but, j'espère. Ben, le fait qu'ils dessinent eux-mêmes les dessins. (.) Mais j'aimerais vraiment parce que (..) après, après que tu sois parti, je me suis dit mais y a pas de but à faire ça, enfin ils font (.) ils te font une bande dessinée mais on a déjà vérifié la compréhension du, du livre enfin du chapitre (..) euh voilà. C'est des mini chapitres en plus. Mais après j'me suis dit si peut-être qu'ils s'en souviendront (.) de fait qu'ils ont dessiné, qu'ils ont vu les dessins. Ah oui, à ce moment-là y a eu à tel ou tel personnage qui a fait ça. (.) J'me dis que ça peut les aider. (…) Euh (.) euh négatif, c'était temps investi. (..) Euh parce que j'pense que ça, enfin j'trouve que ça prend beaucoup de temps, surtout que là j'me suis rendu compte pour les dessins, tu vois, qu'ils ont pas dessiné à la maison comme demandé. (.) Où ils ont fait vite un croquis, voilà. (.) C'est pas, on pouvait pas les utiliser direct les poser, les coller et hop faire les bulles. (.) Il fallait	CHEQ8, PAR8

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		les re-dessiner. (..) Dessiner en classe, ça prend du temps. (CHE : Et puis tu verrais une alternative justement pour que tu aies des dessins comme tu l'aurais souhaité ?) Les demander avant. (.) Les demander avant mais on fait une leçon sur autre chose. (.) Ils doivent me les donner, me les rendre. Et le jour où je décide de le faire, peut-être que (CHE : Mais ça n'enlève pas le problème, tu disais que t'avais des croquis et puis que les dessins n'étaient pas de la qualité que tu demandais. Tu proposerais quoi comme alternative pour avoir vraiment des dessins de qualité ? (.) Enfin, si j'ai bien compris, c'était ça un de tes problèmes aussi) Oui. Déjà plus petit, là j'ai vu trop grand. (.) J'ai vu des grands dessins mais en fait, j'aurais dû faire moi tout petit. Euh, je sais pas comment je peux faire. (…) Petit en classe, ça va encore je pense. (.) Ou alors sinon je demande vraiment des croquis, vraiment je demande euh (..) avec un stylo, faire en gros gros, gros qu'est-ce que c'est. Non, je sais pas, qu'est-ce que tu proposes ? (rire) (CHE : Je propose par exemple de, d'avoir comme tu dis un peu (.) implicitement c'est d'avoir des critères en fait, des critères observables puis de leur donner, de leur communiquer, leur dire par exemple je veux euh au moins par exemple si c'est une planche par exemple avoir trois, enfin je sais pas, si tu veux qu'il y ait trois dessins avec des bulles ou pas mais enfin (.) avoir des critères observables. Leur dire ben j'veux au moins euh bon là ils devaient travailler sur un lieu (.) donc il faut au moins qu'il y ait ce lieu, avec peut-être j'dirais euh au moins quatre caractéristiques. (.) Donc ça peut être euh ou des accessoires ou euh en fonction de ton objectif. C'que tu veux, alors en fonction aussi des, finalement de la compréhension du livre, par rapport au livre, c'est-à-dire euh ben quatre éléments du texte qui décrivent ce lieu. (.) Les représenter. (.) Si tu leur donnes des objectifs (.) euh enfin pardon des critères, pour eux ça va être plus clair parce qu'ils savent exactement ce que t'as décidé. Parce que c'est vrai quand tu dis (.) dessinez ou représentez (.) ben là on est de nouveau dans l'abstrait. Et puis euh moi j'dessine quelque chose, toi tu dessines quelque chose, moi j'suis peut-être nul en dessin, t'es peut-être forte, tu vois ? Alors que si (.) je sais que par exemple que je dois dessiner un lieu (.) et que je dois retirer quatre caractéristiques par exemple dans ce lieu il y a deux personnages eu je sais pas euh il y a un soleil enfin je sais pas si ça décrit, ben ça c'est des éléments qui sont observables avec le texte et puis je fais de nouveau ce va-et-vient avec le texte) Ben j'pense que pour le va-et-vient c'est, parce qu'ils savaient qu'ils devaient faire un lieu et des personnages. (..) Mais j'pense que j'aurais dû leur redire et en me basant comme tu dis sur le texte. (..) Parce que c'était (.) peut-être implicite encore. Un lieu avec des personnages mais décrivez, regardez dans le texte qu'est-ce qu'elle porte la personne, comme habit. Ça ils le disent dedans en plus. (CHE : Ouais exactement ben le travail c'est d'objectiver en fait tout ça) M-hm. Objectiver ou expliciter ? (CHE : Les deux, être vraiment euh objectif dans le sens où tu veux par exemple des éléments de telle ou telle source, du texte. Puis après, expliciter dans le sens ben voilà euh (.) par rapport au lieu, par rapport à ci, par rapport à des critères. J'trouve que c'est vraiment important euh de toujours expliciter ce qu'on veut. Si on veut un dessin, ben nous, toi tu te l'imagines, alors (.) donne-leur ces éléments de ton imagination. Ou alors créer des critères par rapport à ton imagination. Là, tu disais, ouais c'est vrai, le texte, c'était implicite, exactement. Après explicite fait le lien. M-hm) Euh, c'qu'était pas très bien, c'était la formation des groupes, j'ai eu un peu de mal à l'expliquer comment j'ai réussi à la faire. (.) Parce que pour moi elle était déjà pas, enfin elle était (..) en gros c'était dans la séquence, euh la séance d'avant, deux, la séance d'avant, on va dire. Ils étaient réparti par lieu (.) par page en fait. Par euh (.) Donc là ils étaient trois sur un lieu et des	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		personnages, trois sur un lieu, trois sur un lieu, trois sur un lieu. (..) Et après (.) quand j'ai les groupes après chez moi, enfin avec la slide après, j'ai pris un de chacun (.) pour que ça nous fasse (.) cinq lieux différents. (.) Donc pour moi c'était clair, mais le fait que moi j'ai juste projeter les groupes (.) telle personne et telle personnes (.) Ah c'que j'aurais dû faire, alors là j'viens (rire), c'est (.) montrer les groupes de base (.) et faire des flèches. (.) J'aurais pu faire ça. Mais sur le coup j'me suis (rire) j'ai distribué les noms. (CHE : Ben, tu vois tu as pu voir l'implication que ça a. Quand nous on pense à quelque chose mais qu'on l'explique pas, pour nous c'est claire mais pas pour les A) Oui. (CHE : Parce qu'en fait euh moi j'leur dis souvent aussi à mes A quand ils me disent quelque chose qui est complètement décontextualisé, mais j'suis pas dans votre tête. Il faut que vous me l'expliquiez. Ben (.) nous c'est un peu la même chose avec notre démarche didactique où quand euh (.) on leur demande par exemple de faire un travail de groupe, ben c'est l'expliquer pourquoi on fait un travail de groupe. Puis comment les groupes doivent être formés. Soit tu les as formés à l'avance, soit tu leur demandes de former les groupes y a pas de soucis. Ton intention, c'est justement d'avoir (.) un de chaque (.) pour que dans un groupe ils aient tous les lieux. Ben c'est de leur dire ça en fait. De récapituler ça pour qu'ils comprennent en fait que ce qu'ils vont faire justement (.) ben là y aura, s'ils sont cinq, cinq lieux différents. (.) Parce que (.) sinon pour toi c'est clair mais pas pour eux. Puis le but c'est que ce soit clair pour eux. (..) Est-ce que c'était la première fois que tu faisais cette activité, une activité en groupes avec l'écartement des groupes, les reformer ?) Euh, non j'ai déjà dû faire ça. (CHE : Parce que tu sais que quand tu mets une méthode en place, avec les groupes, ça prend toujours du temps donc c'est normal que, la première fois ça soit un échec, la deuxième fois ça va un peu mieux, la troisième fois, on dit en général que pour (.) tester une méthode, il faut au moins la tester trois fois avant de euh de se dire que c'est pour acquis. Donc c'est normal que quand tu mets des choses en place pour la première fois, comme là tu parlais de la BD, c'est normal qu'il y ait encore pleins de choses à améliorer, y a pas de soucis) Mais aussi c'est un groupe classe qui s'entend, ils s'entendent bien. Donc ça va. C'est pas trop, c'est pas horrible s'ils sont avec quelqu'un d'autre. Donc c'est pas un souci. (CHE : Et puis tu disais aussi euh que c'est toi qui a formé les (groupes)) Alors excuse-moi, non j'm'en souviens, j'crois que (.) au début quand ils ont dû euh (.) faire les groupes (.) selon le lieu (.) ils avaient pu décider eux (..) euh ils levaient la main, là ils avaient, les premiers groupes c'est eux qui les ont dessiné. Ah on dessine tous ensemble euh (.) Pedro et puis Vanessa au début. Donc là ils étaient ensemble, ils étaient contents. C'était en fin d'heure aussi. (..) Après voilà, ils se sont plus retrouvés ensemble parce que vu qu'ils ont fait le même dessin. (CHE : Quand tu as écrit les groupes au tableau (.) enfin tu les as projetés au beamer (.) tu fais quoi euh si tu, parce que c'est une situation classique qui arrive euh deux fois sur trois (.) si un A absent ou deux A sont absents ? (..) Parce que t'avais mis les noms et tout ça. Est-ce qu'il y a une répercussion ? Est-ce que tu as pensé à ça, enfin qu'est-ce que tu fais ?) J'y ai pas pensé. (.) Euh, après je pense (.) là ça aurait pas gêné (.) dans le sens que y a, c'était le début de la production. (.) Bon s'il est absent longtemps, effectivement ce serait au groupe (.) peut-être de créer l'image manquante. (.) Ou bien sinon on la laisse. Enfin, je sais pas, je. (CHE : Y a plusieurs solutions, mais c'est juste que c'est bien d'y penser à l'avance au cas où si ça t'arrive, tu sois pas prise au dépourvu et puis que tu dises après oui faut que je pense à une solution b. (.) Est-ce qu'il y a d'autres éléments de cette perspective ?) Euh, la formation des groupes dans la répartition les rôles	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		(.) dans les groupes (..) alors c'était la deuxième fois que je le faisais (.) ils sont tout de suite enthousiastes (.) ils écrivent le nom des autres, ils parlent entre eux, ils écrivent le nom de quelqu'un, mais (.) dans le groupe où il y a la M1 devant, la fille qui est très (.) voilà. Après elle a tout géré, au début elle voulait pas. Donc ça je te parle d'autres chose. Euh (..) j'me suis rendue compte, il y en avait qui faisaient rien, parce que je pense qu'ils étaient euh le parleur enfin der Sprecher et (.) c'est là que je me suis rendue compte, c'est la remarque que t'as faite aujourd'hui (lors du dernier atelier réflexif). (.) Le Sprecher faut pas le donner en rôle. (..) Parce que lui fait rien pendant ce temps que les autres coupent, dessinent, ils collent et lui en fait il fait rien pendant tout le long. (.) Non, c'est pas bien du tout. (.) Ça va pas. (CHE : Ben, c'est die, t'as pu le tester puis t'as vu) Oui, la dernière fois, ça a été, parce qu'ils ont fait la production, enfin c'était un petit exposé oral de (.) d'un poster qu'ils avaient fait sur une école allemande (.) euh ça a été parce qu'après ça s'est fait direct, il était actif dans l'heure-même. (.) Mais là, vu que ça dure plus longtemps (..) c'est pas bien, c'est (..) donc ouais ça. (CHE : D'accord. Est-ce qu'il y a autre chose ?) (PA note quelque chose sur son ordinateur) (..) Euh oui. (PA continue de taper sur son ordinateur). Euh (..) là, j'pars toujours du principe que les A ils sont motivés. Ils vont (.) ils vont se mettre au travail sans souci (.) ils sont des bons A, ils le font. (.) Ils se posent pas la question. (..) Pour (.) la plupart, c'est ça (.) sauf (.) là j'sais pas si t'as entendu M1 devant (.) mais non, pourquoi j'vais faire ça, mais non, mais je vois pas pourquoi j'vais faire ça. (..) (rire) Ahah, j'étais là, ouh, d'accord. Euh (.) et c'est là que (.) m'était venue l'idée, toi il me semble, enfin j'sais pas si tu le fais, mais je crois que tu fais des bonus des fois, non ? (.) C'est ça, hein ? Sur des, sur c'qu'ils font, leur production pour un peu les motiver ? (.) Ben, c'est ça que je me suis dit (.) même si ça va un peu euh (.) contraire de ce que j'estime enfin de (.) enfin de (.) des valeurs. Mais je me dis non ils sont là pour euh, ils le font c'est tout. (.) Et là ça m'a fait quand je l'ai vu, je me suis dit oh mon Dieu. (.) Est-ce qu'il faut que je, comment on dit, que j'improvise un bonus, oui le meilleur euh la meilleure histoire euh (.) donc ça me gêne (.) quand même. Parce que je sais pas, le bonus c'est quoi ? C'est deux points sur la prochaine épreuve qui a rien à voir ? (.) C'est (.) euh zéro un sur euh. (CHE : Alors c'est clair que c'est une question qu'il faut se poser puis il faut y avoir, enfin il faut y réfléchir, ouais) J'te demande tout de suite ou bien ? (rire) (CHE : On en reparle après) Donc y a cette histoire de ça, mais j'étais contente (.) euh qu'après il y ait cette pression de groupe (.) elle s'est inclue (.) euh dans le groupe. Elle a commencé à tout gérer. Mais alors quand elle gérait tout M1, c'est quand elle gère tout (.) j'sais pas si t'as vu, elle dessinait tout (.) les autres, ils faisaient plus rien. Nananana, elle dessine, non non c'est elle qui fait. (.) Bon, au moins ça a marché. Et euh pareil pour celle qui cherchait sa veste euh partout. Elle était derrière (.) j'arrivais pas à la repousser euh à la forcer comme ça. Elle restait un peu toute seule et après j'suis venue dans le groupe, j'ai dit à (.) on entend je crois dans la vidéo, j'ai dit à une des A, prenez aussi A1 et tout, elle est un peu triste, elle a perdu sa veste. Et j'crois que c'est M1 qui s'retourne, qui lui fait comme ça (un signe pour se rapprocher d'elle) et ça marche, elle est venue. Donc ça, c'était positif, cet effet de groupe. (.) Mais il peut y avoir des A qui se bloquent au total et qui disent pourquoi je fais ça ? oui effectivement. (..) (CHE : Puis ce serait quoi la solution ?) (Rire de PAO) (CHE : On en reparlera, c'est compliqué, hein ? (..) Ok, est-ce que t'as d'autres éléments) Oui. Amélioration (.) il faut que je rebondisse sur la compréhension de la BD, enfin non (..) pas la compréhension, leur expérience (..) sur le genre. (..) Enfin, ouais leur expérience, c'était un oubli. (..) (CHE : Comment ça ?) Euh un peu leur	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		expérience. Enfin, si on fait ça (..) à quel point ça les touche ? (.) Est-ce qu'ils aiment les bandes dessinées ? Enfin un peu (.) personnaliser tout ça, en gros, ce serait personnaliser. (..) Parce que là, c'st pas du tout, j'impose un thème, j'impose un genre (.) j'me dit ok aujourd'hui on fait ça. (..) Mais on regarde à quel point vous avez compris, à quel point vous êtes créatifs (..) Je sais que le résultat après, avec en tout cas euh ce groupe, il est vraiment (.) bien. J'sais que ce sera positif à la fin. (.) Ils regardent ce qu'ils ont fait (.) Enfin ils sont (.) toujours dès qu'ils créent quelque chose, ils sont toujours super euh perfectionnistes. (.) Quand ils ont écrit les lettres pour les allemands (.) ben là ils écrivaient une feuille blanche enfin de couleur pardon et ils mettaient à la règle d'abord les lignes (.) et ensuite ils écrivent. La plupart, vraiment la majorité, ils sont comme ça. (..) Euh (.) bon après j'ai fait pleins de petites fautes hein, genre euh la vérification du titre en français. (..) Die Briten, Asterix und die Briten. (..) Ouais y a pleins de petits trucs comme ça. C'est les anglais ou les Bretons ? (..) (CHE : C'est les anglais) Pour moi, c'est les anglais. Donc ça euh le vocabulaire (.) de l'exercice où ils devaient entre dans l'ordre (.) tu sais les caractéristiques. (.) J'ai pas vu avec eux le vocabulaire avant. J'étais un peu trop tsac, tsac. (.) J'distribue, faites-le. (.) J'aurais dû voir le vocabulaire avant (.) de lancer l'exercice. (..) (CHE : Et comment tu le verrais avant ?) Regarder les mots ensemble. (.) On regarde les mots, est-ce qu'ils comprennent tous les mots avant de devoir les placer. C'est un truc logique d'habitude, mais là j'étais (.) voilà. (rire) (..) Et là, j'aurais pu même m'étaler sur les (.) caractéristiques typiques parce que les onomatopées (.) c'est quelque chose aussi, ça même en classe on peut vraiment, on peut faire beaucoup dessus. (..) Qu'est-ce que j'ai marqué ? (..) Ah oui, qu'est-ce qu'est pas de la PA ? (PA lit ses notes) J'me suis peut-être dit euh le fait que je me suis juste positionnée devant et j'ai dit ok (.) was passiert im Kapitel sechs? (.) Qu'est-ce qu'il se passe, voilà. (.) Puis c'était à eux de me dire. (.) J'pense, c'était (.) où j'posais un peu des questions, et après qu'est-ce qu'il se passe ? Là, c'était peut-être pas tellement (.) c'est un peu traditionnel. (..) C'est bon, j'ai fini (Rire) de parler. (..) Ah oui, non (PA lit la question sur sa feuille) à quels aspects méthodologiques et didactiques je serais, ah non, ça c'est (.) la prochaine fois (.) oui, parce que (.) (CHE : Attends, je formule la question)	
00:28:55.0	00:39:13.8	(Question 9 : Qu'améliorerais-tu pour un prochaine enseignement du texte littéraire ? Dixième question : Quels élément ne correspondent pas à une perspective actionnelle ? Onzième question : Quels sont les points forts et d'efforts de ces moments ? Douzième question : Quelle proposition d'amélioration fais-tu pour ces moments d'efforts ?) (PA lit ses feuilles) (CHE : C'est ça, t'es à cette question ?) Oui. Parce qu'en fait j't'avoue que j'ai pas regardé les (.) les conseils que tu m'avais donnés la dernière fois. (.) Avant de le faire. (.) Et effectivement, tu m'avais dit clairement (.) la conclusion. Rappel des objectifs, les questionner sur leurs difficultés, leur avancement (.) prochain. (.) J'ai pas fait. (.) J'ai terminé ok on arrête pour aujourd'hui, je reprends juste les feuilles principales, vous gardez le tout, vous continuez vos images (.) qu'il y ait une lueur d'espoir, continuez vos images (.) et voilà. Donc y a ce truc de frustration (.) moi (.) et eux. Tu vois, par rapport au temps qu'il nous restait. Donc ça il faut vraiment que la prochaine fois (.) j'arrête avant. (CHE : Est-ce que tu as senti une différence euh au moment où tu l'as vécu (.) quand t'as enseigné et puis au moment où tu l'as visionné ? Quand t'as enseigné à la fin, ça t'a paru bizarre ou c'est en visionnant le film que tu t'es dit ah ouais y a un problème ?) C'est en lisant (.) les notes. Après quand j'ai visionné le film, j'ai un peu euh (.) pas décomplexé mais en (.) c'était moins pire enfin en voyant les A calmes, tranquilles, chacun travailleur et tout (.) où ils rigolent oh à chaque fois,	CHEQ9-10-11-12-13 PAR9-10-11-12-13

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		mon image elle est moche, elle est moche (.) ça m'a un peu, pour eux ça va, pour eux ça avait l'air d'être euh sympa comme cours, tranquille. (.) Après, est-ce qu'ils ont appris euh ? (CHE : En fait, ce que tu es en train de thématiser, c'est ça que je trouve intéressant, c'est que tu dis (.) que les (.) en fait que t'étais un peu catastrophée par rapport à, à tes notes ? Mais pas par rapport à ce que t'as vécu ? C'est-à-dire que ton ressenti finalement, c'est pas catastrophique de ne pas faire de conclusion ? (..) Par rapport à ton ressenti. C'est catastrophique dans le sens parce que moi j'ai dit en fait il faudrait avoir une conclusion ?) Non aussi pour moi comme j'ai terminé la, enfin c'est toujours un peu (.) il manque quelque chose mais sur le coup je sais pas quoi. Non sur le coup j'y ai pas pensé. (CHE : Ok, mais alors t'as quand même ressenti qu'il manquait quelque chose ?) Oui, c'était abrupte en fait. (CHE : Non parce que le but c'est pas parce que je dis quelque chose qu'il faut le faire, hein ?) Non, non, non. (CHE : C'est que pour toi ça fasse sens et puis que ce soit utile) Oui. Non, non ça a du sens pour eux aussi, pour qu'ils sachent qu'ils se mettent <.> (CHE : Parce qu'en fait euh ben tu sais pourquoi en fait c'est intéressant d'avoir une conclusion ? (..) En fait, pourquoi il y a cette phase de conclusion ?) Mais pour qu'ils voient aussi les objectifs. Pour voir euh où est-ce qu'ils vont. (.) Non ? Y a quoi d'autre ? (rire) (CHE : Oui, oui c'est ça. On fait pas une conclusion pour conclure un cours mais c'est juste aussi ben (.) pour revenir aussi sur les apprentissages et puis pour eux qu'ils puissent encrer ce qu'ils ont appris (.) et faire un lien aussi avec euh la suite euh avec ce qu'ils ont déjà vu puis que ce soit pas simplement ben là j'ai fait un cours d'allemand. (.) La par exemple avec ces BD ben oui on a fait une BD et pour faire une BD on a besoin de ci, on a besoin de ça et puis tout ce que tu as vu pendant tes cours en fait. Qu'ils puissent aussi avoir cette phase (.) euh où il y a cette mise en commun et puis un échange sur les stratégies, sur le processus aussi (.) et puis pas simplement en fait ouais c'est la fin, voilà.) (PA prend des notes) (…) Mais là, j'ai pensé aussi à un autre truc euh, j'vais, comme t'as dit la bande dessinée, ça ne se lit pas à haute voix (.) (rire) ça je l'avais fait aux A, ça en plus j'viens d'y penser à l'instant maintenant (..) euh, oui et là aussi (.) oui c'est ça que j'voulais dire la compréhension (.) c'est ça que j'avais marqué, la compréhension. (PA lit) Rebondir sur le genre de la bande dessinée et leur compréhension. (..) Et leur compréhension (PA tape sur ton ordinateur) de la BD qui a été lue, enfin de l'extrait. Parce que je leur fait lire à haute voix (.) j'estime que tout le monde a compris mais (..) j'ai pas demandé. (.) Qu'est-ce qui était drôle pourquoi enfin, pourquoi il était sympa cet extrait. Non, j'sais pas dans mon truc. j'voulais les critères uniquement (.) enfin. (CHE : Ouais, ouais puis tu vois que si t'as cette dimension personnelle après (.) tu as, en fait tu la combines avec la compréhension en fait de ce que tu veux voir. C'est simplement dire pour eux que ça fasse sens en fait. (.) Et pas simplement, ben tu vois tu lis et puis ben (.) c'est comme moi si tu me fais lire un texte ben je le lis et puis si j'ai d'intention de lecture ben voilà j'ai lu, tant mieux mais) J'pense j'vais (.) là, vu que je refais vendredi, je reprends l'extrait (rire), ils le relisent chacun pour eux (.) ils me disent après en fait c'était quoi en fait le truc qui était drôle, qu'est-ce qui est drôle, enfin ouais quels sont vos sentiments, qu'est-ce que ? (.) Oui, ça je vais refaire et (CHE : Et ça tu leur poses quand la question ?) Au tout début je pense (CHE Ouais exactement. Ça leur donne une intention de lecture. (.) Ils se concentrent sur ce qui est drôle) Oui. Et puis comme ça on partage et après je peux leur demander leur (.) Erfahrung, leur expérience avec la BD. (.) Wie oft? Wann? (.) Et tout ça. On commence par ça et ensuite on se remet à (.) pour finir euh et après je les exposerais, tu sais ? Ou ils se lèvent et ils vont juste lire. (..) Sans qu'on lise à haute voix les bulles.	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Après ils peuvent, j'me suis dit là vu qu'on doit faire les connecteurs (.) bon c'est à voir hein si je le fais ou pas euh (..) er sagt ou Perdro sagt, dass (.) et après ils doivent lire et ils mettent le verbe à la fin. Mais à voir à quel point c'est formé dedans ces bulles. (S'en suit une discussion sur les objectifs langagiers et intentions langagières des points grammaticaux qui sont au service de la communication. PA se pose la question de savoir comment intégrer son point grammatical « dass » avec les productions des A) Mais là tu verrais quoi (comme objectif communicatif ?) parce que là je testais plus la compréhension. Le fait quand ils créent les bandes dessinées (.) qu'est-ce que je teste logiquement enfin l'objectif là derrière c'était (.) leur compréhension du chapitre ? Non ? Y a pas d'objectif langagier pour l'instant ? (CHE : Si l'objectif créatif, c'est la création d'une planche, d'une page d'une BD en fait. (.) Si tu veux, c'est un objectif de création, si tu veux, t'as besoin de la compréhension pour produire quelque chose. (.) Donc, ce qui est sous-entendu (.) c'est (.) extraire des informations sur les lieux et les personnages (.) du livre de lecture pour pouvoir créer euh une nouvelle euh une nouvelle situation, une nouvelle page d'une BD. C'était ça. Tu vois, t'as toujours, on combine ces objectifs quand on travaille le texte, on le travaille dans un premier temps pour le comprendre (.) mais après cette compréhension on veut l'intégrer dans une tâche en fait productive. (.) On veut en faire quelque chose de cette compréhension) Mais on intègre des (.) des éléments langagiers aussi (.) un peu plus. Mais là vu que j'ai mis libre (.) j'ai pas forcé dans leur bulle exprès un truc (CHE : Là, si tu veux, il manquait ce travail langagier aussi dans les bulles. C'est-à-dire que tu leur demandes ben je sais pas qu'ils doivent euh dire à un moment donné, s'exprimer sur tel enfin sur tel ou tel ton, enfin je sais pas (.) mais leur donner en fait des chunks aussi) C'est ça qui manque je trouve, c'est ça que (CHE : Là si tu veux, t'avais plus l'objectif euh de création mais t'as oublié un peu les moyens langagiers. Mais ça ce serait la prochaine étape) Oui, si j'arrive à mettre ça avec le « dass » et tout, enfin avec les connecteurs. Mais bon, ça ce serait après encore. Déjà que c'est dur de mettre des bulles enfin (.) parce que je sais pas qu'est-ce qu'ils vont faire comme dessin. Enfin j'ai une petite idée selon les lieux. (.) Il faudrait que je trouve des (.) ou de leur imposer quelque chose dans les bulles enfin je sais pas trop. (CHE : Pas imposer, mais tu peux leur proposer puis surtout travailler ce qu'on peut mettre dans les bulles. (.) Tu peux leur dire ben voilà dans une bulle (.) euh ben comme tu l'as montré aussi euh quand c'est groß geschrieben, t'as plutôt euh) Oui, mais c'est pour ça que c'est bien si je leur (.) parce que j'aimerais bien qu'ils essaient de faire un peu ça. Mais tu vois à quel point ils doivent (CHE : Ouais, alors justement, si tu veux qu'ils essaient, c'est qu'il faut que tu catégorises, que tu dises (.) ben voilà dans un dessin il doit au moins y avoir euh) Mais oui, j'peux dire ça comme critère. (.) Ah oui, j'peux mettre ça. (CHE : Comme ça, t'as tes critères et puis si tu les communiques, ben pour eux, ils vont les mettre. Mais si tu leur dis pas (.) ils vont pas y penser) Oui, puis pour moi implicitement j'me dit ah oui on a vu ça avant, je leur ai montré des exemples sur (.) peut-être qu'il vont (.) ouais (.) mais j'peux leur dire (..) euh j'sais pas comment on dit. (..) Groß Buchstaben. (..)	
00:39:13.9	00:39:44.3	(Question 14 : Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire par rapport à la dernière observation ?) J'ai présent le genre avant. (..) Qu'ils sachent les critères euh avant de produire eux-mêmes quelque chose, qu'ils sachent (.) quels sont les critères, même si je me dis, j'peux partir du principe qu'ils connaissent. (..) Non. (..) C'est tout, c'est ça. (CHE : D'autres choses ?) Non (.) j'voulais ton avis surtout. (CHE : On en parle après)	CHEQ14, PAR14

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:39:44.3	00:40:47.0	(Question 15 : A quoi vas-tu faire attention la prochaine fois que tu donneras un cours sur le texte littéraire ?) (PA réfléchit) (…) La conclusion. (..) Le (.) euh la répartition des rôles (.) des devoirs, enfin des (.) oui répartition des rôles. (.) Le Sprcher, j'l'enlève. (.) Répartition des rôles. (.) La conclusion. (..) Et (..) expliciter toujours aussi euh c'que j'aimerais. (..) Mais à l'aide de cirières. (…) En fait, faut que j'arrête de me dire que (.) un critère ça va les, enfin (.) ça bloque la créativité, mais disons que je veux laisser libre mais en même temps (.) des critères ça veut pas dire que c'est (.) c'est pas libre. C'est juste pour (.) guider, quoi.	CHEQ15, PAR15
00:40:47.1	00:43:24.4	(Question 16 : Concernant la phase après la réalisation de la BD, la phase de présentation de l'histoire, que peux-tu dire de cette activité et de sa préparation didactique ? Les A devaient faire la BD et ensuite la présenter ?) (Avant l'entretien, le CHE a relevé que la présentation orale n'est pas en adéquation didactique avec la préparation écrite) Non, j'pensais les (..) afficher. (..) Puis chacun (.) par groupe, ils vont voir c'que l'autre a produit. (.) (CHE : Ah, j'ai cru qu'ils devaient présenter, alors j'ai mal compris) Ouais, non c'est possible que (..) peut-être, je sais pas encore euh (..) moi j'pense, enfin j'aimerais bien les afficher. (..) Ah ben oui, sinon, oui, non effectivement si j'ai dit que j'allais (.) un qui parlait, un qui présentait (.) oui effectivement, y en a un qui présentait, j'étais partie dans cette idée-là. (CHE : Voilà, puis je voulais te poser la question. Donc en fait euh ils font leur affiche (.) puis ensuite ils la présentent. (.) Ils la présente comment ?) (…) Non, j't'avoue, là j'ai pas (.) j'ai pas (..) j'ai pas plus réfléchi là-dessus. (CHE : Tu vois, ce qui est sous-entendu dans ma question, c'est qu'il y a un (.) y a un problème didactique. (.) Est-ce tu le verrais ?) Parce que c'est, ben c'est une bande dessinée, y a plusieurs personnages (.) donc qu'est-ce qu'il va présenter ? (.) Il va parler, il va lire (.) une personne lit (..) les bulles de tous les personnages ? (..) Ou bien est-ce qu'il fait le narrateur ? (..) (CHE : ET puis là, dans cette présentation, ils seraient dans de la production orale ?) (..) Ben (.) oui ben, mais y en aurait qu'un qui parle. (CHE : Ok et puis alors justement si t'es dans de la production orale (.) qu'est-ce qu'il manque ? (…) Est-ce que tu peux demander à tes A par exemple de parler, comme ça ? (.) Tu leur demandes quoi avant qu'ils parlent ?) Faudrait qui (.) qu'il l'ait, qu'il ait lu lui-même, non ? (CHE : Ouais ou maintenant si je te dis euh tu me parles de la perspective actionnelle ?) Qu'ils se soient entrainés. (CHE : Voilà. (.) Tu vois, si tu veux, tu passes de la compétence de l'écrit, enfin d'une production écrite (.) enfin plus qu'une production écrite, c'est une tâche hein, c'est un projet (.) c'est une tâche (.) à la présentation. Et puis pour pouvoir présenter, il faudrait encore qu'ils aient des chunks à disposition puis que tu prépares le genre textuel justement de présentation. (.) Parce que passer de l'un à l'autre, sans avoir été préparé, c'est difficile. Alors si c'est (.) euh une tâche de lecture (.) c'est pas la même chose. Puis lecture d'une BD (.) euh ben on l'a vu, c'est pas forcément utile. Par contre (.) passer, accrocher la BD puis les autres la lisent avec une tâche de lecture, oui. (..) C'était ça qui était sous-entendu.	CHEQ16, PAR16
00:43:24.5	00:45:47.0	(Question 17 : Par rapport à ton objectif : il a été annoncé en début, comment ? Comment améliorer ?) J'l'avais dit déjà dans la séance d'avant. (.) Avant qu'ils lisent. (CHE : Et pendant la séance que j'ai observée ?) Et pendant que t'as observé (.) euh j'lai, je crois qu'il était marqué sur la feuille. Ou j'lai montré, j'lai montré au beamer. (CHE : Tu l'as montré au beamer et puis il s'est passé quoi ?) Et un A l'a lu. (CHE : M-hm) (.) C'est pas bien ? (CHE : Je sais pas, tu penses quoi de ça ? (..) Je sais pas, pourquoi tu as demandé à un A, c'était une A) J'fais toujours comme ça. (.) Parce que les objectifs sont toujours lus en début de la leçon. Les objectifs sont toujours lus, déjà j'les mettais au début en allemand, mais simple. Mais	CHEQ17, PAR17

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		maintenant, j'les ai mis en français puis le début de l'année. (.) Qu'ils sachent. (.) Non ? C'est pas bien ? (CHE : Non, je te pose la question. (rire) Tu dis pour qu'ils sachent, mais euh (.) si je lis, je sais aussi) Ben pour qu'ils sachent euh (.) qu'est-ce qu'on va faire. Enfin leur (.) trouver ce qu'ils doivent à lire. (CHE : Ouais, mais y a plusieurs façons de faire ça. Toi tu demandes à une A de lire puis en fait je te demande pourquoi demander à une A de lire (.) pourquoi tu lis pas ou pourquoi personne euh pourquoi) C'est en français, j'me dis euh qu'ils peuvent le lire. (.) Mais comment, oui alors est-ce que t'as d'autres méthodes de (.) présenter un objectif ? (CHE : Non mais y a cinquante méthodes hein) Alors non dis-moi alors parce que moi (.) à part montrer et le dire euh (CHE : Alors je vais te le dire, mais en fait j'aimerais juste comprendre pourquoi en fait (.) euh c'est pas bien ni mal mais pourquoi en fait tu le fais lire ? Parce que tu dis que tu l'as toujours fait comme ça, mais pourquoi tu l'as, t'as décidé de le faire comme ça la première fois ?) Au lieu que je le lise moi ? (CHE : Ou au lieu de faire autrement ? (..) On peut faire autrement) Euh déjà parce que (.) au début ils sont tous un peu, ils bougent et tout. Donc déjà ils ont le programme que j'affiche donc j'savais quand même un peu, ils lisent le programme, ils se posent, ils commencent pas à parler. (.) Et après que j'aie expliqué le programme (.) j'montre l'objectif. (.) Et (.) bon c'est juste pour focaliser leur attention et pour qu'ils sachent euh (.) qu'est-ce qu'on va faire, qu'est-ce qu'ils vont être capables de faire (.) à la fin. (.) Y a des autres méthodes ? (CHE : Mais on peut présenter un objectif de cinquante façons différentes, y a pas (.) c'est juste en fait, je voulais juste comprendre (.) euh pourquoi, pourquoi tu l'as fait lire. (.) Mais j'ai pas dit que c'était bien ou mal. J'dis simplement (.) voilà, tu dis pour focaliser leur attention, pour qu'ils se calment) Mais sinon, c'est (.) l'objectif on le met toujours sur la feuille, on peut dire que (.) j'peux le lire moi. Et le, enfin. (CHE : Tu peux le lire toi ou tu peux euh l'écrire sur une balle, lancer la balle enfin je sais pas tu peux faire) Non mais comment tu veux euh (CHE : Non, mais on en parlera après (.) y a pas de souci (rire) c'est pas juste ou faux)	
00:45:57.1	00:46:57.3	(Question 18 : Lorsque tu as projeté l'image d'Astérix en début de cours qu'as-tu demandé de faire aux A ? (PA a leur a demandé de lire). Que penses-tu de cette activité ?) L'image ? (..) C'était de lire à haute voix. (.) (CHE : M-hm) Oui, non, mais c'était pas (..) c'était pas bien. (…) Mais sur le coup, j'me suis pas rendue compte. (..) (CHE : Et puis en fait tu dis c'est pas bien, mais (.) puis tu t'en n'est pas rendue compte, mais quand t'as regardé la vidéo (.) ça t'a fait euh (.) ça t'a choqué ou pas ?) Non, même pas. C'est (rire) c'est là, c'est maintenant. (CHE : Puis pourquoi, ouais, ok mais pourquoi alors euh) C'est toujours un peu ce côté d'attention euh oui en fait j'essaie de (.) dès qu'ils commencent à parler avec l'autre ou comme ça (.) aussi j'interromps (.) en l'appelant et en le faisant suivre. (.) Mais c'est plus pour la gestion de classe. Parce qu'en fait est-ce qu'il a vraiment compris ce qu'il lisait ? (.) Voilà, là c'est autre chose. (.) Mais dans le fait de la gestion de classe, ça l'a plus calmé, ça l'a (.) remis à sa place et il doit (.) il suit. (.) Si tu veux.	CHEQ18, PAR18
00:46:57.4	00:53:21.4	(Question 19 : Quelles ont été les formes de travail que tu as utilisées durant le cours ? Que tu as utilisé le plus en fait ? (Avant l'entretien, le CHE a relevé que c'était la forme collective avec questions et réponses). Qu'en penses-tu ? Que pourrais-tu améliore ?) Les, les formes de travail ? Euh, le plénum et le Gruppenarbeit. (.) J'pense. (..) (CHE : Et puis, qu'en penses-tu ?) (…) (CHE : Quand tu dis le plénum (.) euh comment est-ce qu'il a été fait ce plénum justement ?) Bon, c'est ouais c'est pas plénum frontal dans le sens où c'est moi qui donne les caractéristiques, c'est moi qui fais (.) un PowerPoint (.) par exemple et puis (.) qui (.) qui passe les	CHEQ19, PAR19

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		slides en l'expliquant. (.) J'essaie quand même (.) enfin tu te souviens, y a une A qui a rempli les réponses enfin c'est, ils se proposent eux-mêmes de, enfin elle a rempli les réponses, les autres justement toujours est-il si c'est les A qui disent c'est juste ou si c'est faux. Ils disent tous c'est juste, c'est juste. (.) ou faux et ils corrigent euh y a une A qui est venue mettre au tableau ce que je, enfin <..>. Enfin ils essaient (.) enfin j'essaie un peu qu'ils soient quand même un peu actif. (..) Mais ça s'appelle quand même plénum ? (.) plénière ? (CHE : Ouais, ouais) On a fait tous ensemble. (CHE : Parce que en fait moi j'ai, je sais pas quand t'as observé t'as remarqué en fait que (.) bien sûr ils sont actifs euh (..) ils sont en mouvement aussi, ils se déplacent. (.) Mais est-ce que t'as remarqué que t'étais aussi souvent euh dans les questions et puis tu poses les questions, les A répondent ?) M-hm, oui quand j'ai oui, ben c'est ça j'ai dit que c'était pas la PA (.) c'était traditionnel. Quand je demande le, ouais. (CHE : Et puis quand t'as vu le film, ça t'a (.) ça t'a fait quoi en fait ? Enfin, tu trouves ça dérangeant ou pas ? (..) De poser des questions et puis les A répondent ?) (..) Non (.) sur le coup ça m'a pas (.) Enfin euh quand je faisais la théorie pour la BD (.) non parce que j'arrivais plus à les guider. (.) Mais quand j'ai posé des questions sur le (.) la compréhension du livre en général euh non du chapitre en général (.) là oui. (..) Parce que je retombais dans cette méthode traditionnelle où on demande (.) quelles sont les ? (.) ok (.) qu'est-ce que vous avez compris ? Enfin je pose les questions et (.) ils répondent. (CHE : Et puis pourquoi là tu retombes dans la méthode traditionnelle mais pas dans l'autre activité en fait ?) Parce que j'avais peur, enfin (.) c'était juste pour m'assurer qu'ils avaient (.) mais j'ai pas besoin, on a lu le chapitre (.) ils l'ont lu la (.) avant (.) on a fait le petit exercice (.) j'dois considérer comme acquis. (..) (CHE : Ouais puis en fait la compréhension tu la veux en fonction de quoi ? Parce que tu réactives justement euh (.) la compréhension. Euh, tu fais des exercices mais en fonction de quoi (.) tu fais ces exercices ?) Pour la BD. (CHE : Ouais exactement (.) en fonction de ton objectif) Ouais, donc en fait ça sera aussi euh le résultat de la bande dessinée qui montrera (.) oui j'avais pas, oui c'est ça. (CHE : Non je dis pas qu'il faut pas euh tester ou évaluer ou (.) ou prendre en compte la compréhension, (.) mais il faut toujours avoir l'idée que (.) si tu poses des questions, c'est toujours dans l'optique de ton objectif. Puis là c'est de réaliser ça, donc ça sert à rien par exemple de poser des questions de contenu (.) qui ont pas de rapport avec le (.) le produit que les A devront réaliser. C'était juste ça) Mais là, elles avaient un peu un rapport. (.) Mais j'pouvais m'en passer dans le sens (CHE : Mais je disais en général) on verra le final. (.) Si le final il est mauvais (.) c'est qu'ils ont mal compris, enfin tu vois (CHE : Oui mais le but c'est pas de les tester au final. (.) C'est quand même de les aider à ce que le final soit (.) bien) Mais oui, mais après t'es dans les groupes. (.) Ils vont pas dessiner faux (.) vu qu'ils sont trois, quatre. (.) Ils arriveront à se dire non mais c'est pas ça. (CHE : Oui, oui mais là t'es dans la phase pendant. Mais t'as la phase avant où tu réactualises) Oui, c'est là que je voulais m'assurer, oui c'est pour ça que j'ai fait ces petites questions pour m'assurer. (..) Mais peut-être que j'aurais pu m'en passer. Mais bon, ok donc pour être sûre qu'ils vont pas dire n'importe quoi. (..) Juste quand tu dis que j'étais dans le traditionnel quand c'est moi qui pose les questions (..) et puis eux qui répondent chaque fois. (CHE : Non, je disais que c'était plus traditionnel dans le sens où c'était un espèce de (.) enfin c'est pas un jeu mais c'était (.) tu poses les questions, ils répondent. Mais en fait (.) tu t'attendais à une réponse juste ou fausse. (..) Oui. (CHE : C'était pas des questions par exemple ouvertes ou des questions où euh où on était libre de répondre, c'était vraiment (.) des questions de contenu. (.) de	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		compréhension (.) du texte. Évaluer en fait la compréhension du texte) Oui, voilà. (.) Oui, ce truc personnel que t'as dit, la dimension émotionnelle, personnelle, je l'ai pas. (.) Non, mais je la ferais pour la dernière. (CHE : Non, mais ça veut pas dire que quand tu fais euh la dimension personnelle t'es juste puis quand tu fais la dimension euh où tu testes le contenu, t'es faux. (.) Enfin, c'est ça, c'était juste de dire que (.) si on veut se situer dans quelque chose de plus traditionnel et puis y a (.) enfin comment dire. (.) Tout ce qui est du traditionnel n'est pas mauvais hein ? De loin pas. (.) C'est juste être conscient que t'as des moments si tu poses ces questions, t'es plutôt traditionnelle. (.) Si tu veux changer (.) par exemple mais des fois y a des moments frontaux y a pas de soucis (.) mais c'est juste que ben voilà dans la formulation de mes (.) de mes questions ou dans ce que je leur demande (.) s'ils sont plus libres, ben peut-être que je vais m'attendre à avoir d'autres réponses que du juste ou du faux) Oui. Oui j'ai pensé à (.) à ma lecture, enfin à mon travail du texte (.) avec les A quand je donne en fait ma vision dans le sens de ce qu'on lit. (.) Mais y a pas cette dimension comme tu disais (.) ce mélange de dimension émotionnelle et cognitive. (.) C'est moi qui prends en charge (.) (CHE : C'est ça, exactement. C'est qu'en fait tu prends en charge la classe. Puis si toi tu prends en charge (.) forcément, j'dis pas qu'ils sont passifs, mais ils seront moins actifs que si c'est cette prise en charge est faite par les A. (.) C'est ça en fait ce tournant en fait quand on parle de perspective actionnelle (.) la centration elle est (.) sur euh l'A. (.) Et plus sur l'E. Et puis ça c'est un des points centraux, on parlait justement avec Sonia euh ce serait bien d'avoir des éléments de la méthode traditionnelle (.) ben c'est surtout ça aussi, dans la méthode traditionnelle (.) le focus, la centration du cours, elle est sur l'E et pas sur l'A. Puis quand on centre son cours sur soi (.) on le centre aussi sur ben sa compréhension en tant qu'individu mais en tant qu'E et pas en tant qu'A. (.) Et c'est ça en fait toutes ces activités, ces phases, ces réactivations euh avant pendant et après, c'est euh ce qui ne se situe pas dans la méthode traditionnelle, parce qu'en fait on est directement dans la compréhension (.) avec les questions-réponses euh de l'E.	
00:53:21.5	00:55:40.8	(Question 20 : Quelle a été ton intention didactique que de former des groupes de cinq pour la réalisation de la tâche ?) Euh (…) parce que j'avais cinq scènes. (..) Bon là ils sont quinze non ? Il me semble ils sont quinze. (.) Euh (..) et pour une bande dessinée en fait c'était vraiment par rapport à ça aussi, qu'ils aient suffisamment d'images. (..) Que ça fasse une histoire. (.) J'aurais pu faire trois, ouais. Trois, bon c'est un peu court pour euh (CHE : Ben non mais en fait ma question c'est pourquoi euh pas faire des groupes de trois ? (..) ou de quatre ou de six ou enfin) Mais y'avait aussi euh y a une scène qui est très identique dans le livre. (.) Là pour revenir à c'que t'as dit si un A est malade (.) ou si un A ne fait pas (.) j'pensais qu'au début il y a une des deux scènes qui est redondante (.) ils auraient pu enlever (.) une des scènes (.) s'ils faisaient pas. (..) Euh mais pourquoi (..) ouais j'pense que c'est par rapport au nombre de scènes que j'ai, que j'ai trouvé dans le (..) dans le livre. (..) Parce que si j'avais fait trois (.) trois (.) des groupes de trois (.) ça veut dire qu'ils auraient été peut-être huit sur la même image. Et après j'aurais eu trois (..) après j'aurais eu pleins de petites histoires en fait. Là j'en ai que trois (.) heureusement. J'ai que trois, trois bandes dessinées là. (CHE : J'ai pas compris. Si tu fais des groupes de trois, ils seront huit sur la même image ? Ah dans la préparation, dans la première phase ?) Euh au tout début, dans la première phase. (.) Si j'aurais fait que trois (.) lieux (.) ils auraient été, pardon, non ils auraient été euh cinq (.) cinq. (..) (CHE : Ouais, et puis quel est le problème ?) Et après quand j'aurais fait ma bande dessinée (..) j'aurais eu (..) cinq (.) mini bandes dessinées. (.) Ce qui fait beaucoup (.) ou pas beaucoup ? Non après c'est une autre perspective, après j'aurais eu cinq bandes dessinées différentes. (.) (CHE : ouais non mais en fait (.) là je remets pas du tout en question ton choix. (.) En fait me pose la question	CHEQ20, PAR20

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
		en fait quelle a été ta démarche enfin pourquoi t'as choisi ça en fait, c'était juste ça. Pourquoi t'as choisi de groupes de cinq ?) Oui, j'me suis dit que si y'en a un qui ne faisait pas l'image, au cas où y a suffisamment d'images pour qu'il y ait une histoire. (.) En fait, c'était ça à la base. C'est ça que je me suis dit. (..) Oui, maintenant que tu me le dis (rire).	
00:55:40.9	00:56:58.4	(Question 21 : Que penses-tu de la Klassensprache durant ton cours ? L'usage de l'allemand ?) Euh (…) Bon, moi j'me rends compte, moi j'suis stress, au début je faisais, enfin je fais même des fautes en fait, j'me rends compte quand je regarde. (CHE : Ça on en fait tous hein) Et j'ai tendance à mélanger un peu. (.) Et j'devrais pas. (CHE : A mélanger quoi ?) J'mélange un peu, d'un coup j'mets un mot en allemand, enfin je commence en français après je mets le mot en allemand. (..) Et je sais pas à quel point c'est bien ou pas bien. Mais j'pense que ça doit pas être bien. (…) (CHE : Ouais, on en parle après (rire)) Et ou les A ils parlent pas beaucoup. Je reformules des fois. Je reformule ce qu'ils disent. (.) Ils me donnent les réponses en français et je reformule. Ou bien je leur demande en allemand (.) et là t'as vu ils s'aidaient un peu, chacun dit un mot et ça fait une phrase. (..) (CHE : Puis tu verrais quoi pour améliorer ? (..) Selon toi, tu pourrais faire quoi pour améliorer ? Enfin si ça te pose problème. D'après ce que j'ai compris oui mais je sais pas) (rire) (..) Ouais, leur répéter leur redire euh je tiens pas compte de leur, enfin je peux leur dire (.) parler en allemand. (.) Je ne tiens pas compte, je n'entends pas. (.) J'peux faire aussi un peu, je n'entends pas, je prends pas en compte euh leur réponse si elles sont dites en français. (…) T'as pas de conseils là ? (rire) C'est pas encore la fin ? (CHE : C'est la fin)	CHEQ21, PAR21
00:56:58.5	00:57:25.8	(Question 22 : Questions ?) Je les ai même plus mes questions, enfin c'était pendant. (rire) (CHE : Faut juste que j'ouvre le fichier de ta planif de ce que j'ai observé)	CHEQ22, PAR22
00:57:25.9	01:02:08.2	(Remarque 1 : Les trois phases : think, pair, share) Alors on avait parlé de la lecture à haute voix, ça c'est bon. (..) Voilà pour la phase de (..) de mise en commun. Après neuf minutes, j'ai relevé wie fühlt sich, t'as dit wie fühlt sich Asterix in den Briten? (.) Euh, und da was bedeutet? Er fühlt sich gut, ils ont répondu (.) (PAO : Mais là j'me suis trompée dans les images.) Oui bon voilà, mais ça, ça peut arriver. C'que j'veux dire par là, c'est que (.) dans le livre, tu sais j'vous ai conseillé un livre de lecture, je vous ai envoyé un lien. (.) Euh, tu verras que quand tu fais es phases justement (.) c'est pour ça en fait avant on parlait de ces phases j't'ai posé une question sur ces phases de justement euh (..) tu poses des questions et ils répondent. (.) C'que tu peux faire aussi pour que t'aies la participation de tous (.) dans une de ces phases, enfin par forcément quand ils parlent mais qu'ils participent au moins à ta question (.) c'est quand tu poses une question (.) tu leur laisses le temps enfin (.) c'qui faudrait c'est euh (.) pas que si t'as six ou sept questions ça va pas, c'est si t'as une question, une grande question (.) c'est de leur poser cette question, de leur laisser une minute (.) individuellement ils répondent. (.) Ils réfléchissent ou ils écrivent, comme tu veux. (.) Après tu les fais travailler par groupe de deux avec le voisin. (..) Iles échangent. (.) sur ce qu'ils ont dit. Puis après tu fais cette phase de mise en commun. (..) Comme ça tu verras (.) parce qu'en fait dans ce livre euh moi j'ai trouvé ça très intéressant, j'essaie de mettre ça en place et j'trouve que ça fonctionne très bien (.) y en a qui reprochent, qui disent que oui mais ça prend trop de temps. (.) On passe plus de temps. (.) Mais en fait non. (.) Et ça c'est vrai, en tout cas moi je l'ai observé (.) C'est que quand tu poses la question (.) t'attends (.) t'attends, t'as pas de réponse (.) ou alors t'as des réponses et puis après euh il faut de nouveau attendre longtemps pour que tu aies une deuxième réponse. Finalement tu perds autant de temps alors (..) j'aime	CHER1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		pas dire perdre du temps (.) mais tu gagnes finalement c'est de l'investissement ce temps parce que tu leur dis (.) une minute (.) tu leur donnes, montre en main. Une minute vous réfléchissez. Puis après deux minutes vous échangez. Puis après tu fais trois minutes ou deux minutes, comme tu veux, de mise en commun. T'arrives à quatre, cinq minutes (.) tu peux aussi même réduire ces temps. (.) Et finalement tu prends le même temps que si t'avais posé la question. Parce que le problème c'est (.) quand tu poses une question (.) puis que (.) t'as tout ton groupe-classe (.) tu peux être timide ou euh te dire ah ce que je vais dire ça va être stupide, ça va être bête (.) tu peux ne pas avoir tout de suite. (.) Que si tu leur dis maintenant individuellement réfléchissez, ça peut être trente secondes aussi (.) puis après qu'il y ait un échange par deux donc y a déjà (.) j'ose avec mon camarade (.) j'peux évaluer avec une seule personne (.) puis après la mise en commun sera plus facile. (..) J'te dis une méthode hein comme c'est dit dans ce livre (.) ça prend, il faut la tester au moins trois fois, donc c'est normal que ça marche pas tout de suite. (PAO : Faut faire, comme ça ils prennent l'habitude. Ouais, ouais, direct, il vont réfléchir direct). Ça devient une routine. (.) Mais justement, si tu fais ça tu verras, en tout cas moi je l'ai testé (.) c'est que (.) dans la phase de mise en commun (.) t'as plus de réponses (.) et puis t'as plus de, d'A qui osent. (.) Après (.) tout le monde ne va pas oser. Mais par contre (.) en faisant ça (.) tu es sûre que tu as donné l'occasion à tout le monde de réfléchir et de répondre à ta question. (.) Quand tu fais cette mise en commun (.) euh tu n'a pas euh tout le monde, il y a peut-être toujours (.) il y a souvent les meilleurs ou souvent ceux qui aiment parler (.) qui vont parler et pas les autres. (.) Et j'dis pas que dans cette phase individuelle (.) tu peux pas obliger les gens à réfléchir. (.) Mais par contre tu peux les obliger à écrire une phrase ou un mot-clé ou je ne sais quoi (.) avoir un résultat. (.) Et là tu vois (.) dans la perspective actionnelle, ils sont actifs (.) et là en fait tu peux si tu veux (.) tester cette activité parce que tu récolter finalement ces bouts de papier ou (.) tu peux circuler et puis voir s'ils écrivent ou pas. Que quand tu fais cette phase de mise en commun direct (.) ben tu sais pas si les autres ont réfléchi ou t'en sais rien peut-être que oui peut-être que non. Mais c'que j'veux dire par là, c'est que toi en tant qu'E tu peux évaluer. (..) Puis c'est cette méthode dans ce livre qui s'appelle to (.) think (.) pair (.) share. (.) Donc vraiment réfléchir (.) partager avec ton voisin (.) puis euh (.) enfin et puis après en fait tu dois présenter. (.) Pair c'est travailler par deux. Et puis share c'est partager avec tout le groupe-classe. (.) Et puis en français il dit (.) parce qu'en fait j'vous ai donné euh les deux références (.) français et allemand. (.) Donc euh, c'est vraiment la même chose mais (.) en français c'est différent, j'crois que c'est euh vraiment réfléchir (.) euh partager, présenter j'crois. (.) Mais c'est une méthode qui fonctionne assez bien. Puis j'voulais justement t'en parler (.) parce que j'ai observé ça et puis j'ai trouvé que (.) t'avais beaucoup de phases où finalement c'était (.) des espèces de mise en commun (.) enfin des espèces, c'était des mises en commun (.) puis j'me suis dit ah oui ben pour motiver ou bien pour inviter du moins tous les A à faire, à être actifs (.) ben passer par cette phase de (.) individuelle, par deux ou des fois ça peut-être aussi directement par deux. (.) Puis après mise en commun. Ou ça peut être qu'individuel, puis après (.) que par deux (.) ou individuel et mise en commun. Mais si t'as ces trois phases, t'as trois moments (.) ou l'A a l'occasion d'être actif. (.)	
01:02:08.3	01:06:30.8	(Remarque 2 : longue mise en place des groupes avant la mise en travail) J'ai repéré, bon tu me disais que c'était la première fois que tu faisais ces groupes de cinq, mais t'avais déjà fait des activités de groupes. (.) Tu as remarqué que là euh moi j'ai noté (.) quatre minutes pour se mettre en place euh pour qu'ils commencent le travail. Du moment que tu leur as dit	CHER2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		(.) de se mettre en groupe. (PA : Parce que j'étais pas claire. (.) Pourquoi ils comprenaient pas les nouveaux, mais ils ne comprenaient pas et moi j'avais du mal à l'expliquer parce que j'ai fait (.) dans ma tête déjà l'histoire des (.) séquences enfin des lieux et puis après ça forme chacun trois BD (..) Même déjà (rire) c'était pour moi compliqué) Ben d'où l'importance en fait de la Aufgabenstellung, de la consigne (.) euh surtout quand tu fais des groupes parce qu'en fait (.) c'est ça aussi qui différencie la méthode traditionnelle de la perspective actionnelle (.) c'est ces activités de groupe. (.) Dans une méthode traditionnelle (.) y a pas, c'est du frontal la plupart du temps. (.) Et puis ça demande justement quand t'as des activités de groupes, d'avoir des consignes mais vraiment bétonnées, parce que (.) euh ils doivent se déplacer, ils doivent bouger et puis surtout si tu les fais bouger plusieurs fois durant ton cours (.) ça te demande d'avoir des consignes qui sont très claires, très précises (.) euh en plus surtout si tu les donnes en allemand, il faut qu'elles soient très compréhensibles. (.) C'est pour ça que j'te conseille et on le fait aussi souvent (.) c'est de projeter les consignes et de laisser les consignes, tu lis (.) tu les commentes (.) ou tu donnes un support hein ça peut être écrit sur la feuille mais (.) tu fais vraiment un arrêt sur image, sur ta consigne. (.) Et tu fais en sorte que la consigne soit comprise. Donc tu peux aussi l'imager. Moi j'fais souvent ça avec mes A quand ils doivent se (.) au début quand je fais des changements (.) c'est que je fais des croix au TN par exemple une table (.) euh enfin (CHE prend une feuille et dessine ce qu'il fait au TN) ils sont là si tu veux, y a ça, j'ai fait par exemple les colonnes, la classe comme ça. (..) Et puis je leur dis par exemple euh je mets des fois des numéros d'accord ? (..) Puis après je fais (.) par exemple deux grandes tables si c'est un travail de groupe (.) comme ça. (..) Puis je leur dis numéro un ici, numéro deux ici, trois, quatre. Tu vois, c'est visuel. (PA : Visuel, c'est ça que j'ai pensé (.) ouais par rapport à ce que j'ai fait juste les noms comme ça) Ouais exactement. Puis ce qu'il faut pas oublier, c'est que quand tu fais ça ou que tu donnes une consigne, surtout ils vont changer, c'est aussi il faut leur laisser le temps de s'approprier (.) la consigne. Parce que nous on parle, on sait ce qu'on veut faire, nous on a de l'avance sur eux, parce qu'on sait. (.) Eux ils savent pas donc c'est leur dire que (.) si t'expliques la consigne puis après tu (.) l'images (.) euh tu l'illustres pardon ben pour eux ça va être plus clair. (.) Et puis aussi (.) ça leur permet tu vois d'avoir toujours ça (CHE pointe son croquis) euh en visuel. (..) Ou si c'est la consigne qui est écrite sur leur feuille (.) ben (.) si tu l'as énoncée et puis qu'il y en a un qui n'a pas écouté ou qui était dans la lune (.) ben c'est ah oui j'peux relire. (.) Puis c'est vrai que c'est très important dans la perspective actionnelle de travailler sur les consignes. (.) Donc moi j'te conseille en fait (.) de les préparer à la maison pour tes activités (.) et puis de les écrire. Tu peux les lire aussi, y a pas de souci. Et puis tu leur montres, tu leur dis ben voilà j'vous montre (.) en plus pendant la réalisation de l'activité, ils peuvent toujours avoir euh (.) recours à cette consigne. (..) Parce que souvent on oublie. (PA : Alors mais ça, non alors (.) mais là enfin je fais. (.) j'le fais d'habitude. En plus j'suis du genre à marquer <..> mais effectivement pour le, pour le travail, en fait dans ma tête c'était trop claire on fait des bandes dessinées. (.) Mais j'ai pas marqué nulle part c'est vrai qu'on fait trois (..) bandes dessinées. (.) C'est ça pour expliquer les trois groupes qu'il y a eu tout d'un coup. CHE : Ouais exactement. Tu vois, puis là c'est tout un travail de consigne. Quand t'as la consigne qui est pas claire, en fait c'est ça (.) c'est que tu peux capoter tout un cours. Là ça n'a pas été capoté, de loin pas mais (.) tu peux en fait faire disfonctionner tout un cours quand les consignes sont pas claires. Donc c'est pour ça en fait	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		quand on fait la planification (.) quand tu prépares tes activités à la maison (.) c'est toujours important de vraiment (.) euh ouais avoir un accent sur les consignes. (PA : Mais je crois que j'avais, regarde (.) mais c'est vrai que j'aurais peut-être dû le projeter. (.) Parce que là quand tu regardes là (PA pointe sur sa planification) (.) j'avais essayé de faire, j'avais essayé de faire la dernière fois (.) quand ils avaient fait les posters pour l'école allemande. (.) Schritte eins, Schritte zwei (..) Mais ça c'est vrai que je le refais plus court et je le projette.	
01:06:30.9	01:07:33.9	(Remarque 3 : Explication, consigne lorsque tous les A des groupes sont en position d'écouter) Quand tu fais des activités en groupe (..) avant de les mettre en groupe (.) euh il faut que tu donnes les consignes et les explications. (.) (PA : Avant de les mettre en groupes ?) Avant (PA : Oui, j'ai remarqué) Parce que t'as remarqué (.) ben justement (.) si par exemple euh ben le prof et là, ben t'as vu on est là (.) déjà il te tourne le dos c'qui est normal qui te tourne le dos (.) puisque moi j'suis positionné comme ça, j'vais pas forcément me mettre comme ça. (CHE se positionne différemment pour lui montrer les différentes postures dont ils parle) (..) Si tu (.) fais ça euh justement avant (.) ben ça veut dire que tu dois anticiper (.) sur ces consignes. C'est pour ça que si tu les notes, tu sais ce que tu vas dire avant. (.) Et puis si tout à coup à un moment donné tu dois faire un arrêt (.) ou je sais pas un stop, une pause (.) ou euh quelqu'un explique quelque chose (.) soit (.) ils retournent à leur place (.) mais si après ils doivent se remettre en groupe, tu vas pas les faire tout le temps bouger. (.) Ou alors tu leur dis (.) ben maintenant vous vous retournez (.) Si c'est un groupe de quatre (.) pour que tout le monde (.) euh alors soit regardez ou alors soit s'ils sont en U je ne sais pas, mais pas que (.) ils tournent le dos. (.) Parce que quand tu tournes le dos, ben t'as tendance à plus parler ou à faire autre chose. Ça c'est juste un élément de gestion de classe.	CHER3
01:07:34.0	01:10:16.4	(Remarque 4 : Amélioration de la Klassensprache au lieu de traduire) Pour la Klassensprache, je reviens. C'est qu'en fait euh c'est vrai effectivement euh évidemment passer par le français ça simplifie les choses. Surtout pour (.) dans la perspective actionnelle des fois on a tendance euh, j'comprends au début à parler plus en français, parce que (.) y a tellement, on perd sinon tellement de temps dans les consignes puis dans la compréhension des consignes. Parce que (.) c'est vraiment un travail sur les consignes. Ça demande plus de consignes la perspective actionnelle. (.) Et c'est vrai qu'on a tendance tout d'un coup à (.) à passer par le français, parce que ça va plus vite. (.) Mais j'ai remarqué que toi t'avais souvent une tendance, c'était (.) de dire en allemand (.) puis de traduire en français. (..) Et le problème, c'est que quand tu fais ça (.) ben c'est qu'en fait (.) ben moi j'écoute plus en allemand parce que je sais que tu vas traduire en français. (.) Tu sais c'que tu pourrais faire ? (.) Tu leurs demandes hein, si je me rappelle, c'est avec toi (.) c'est toi, ah je sais plus maintenant, ah non c'est ma stagiaire qui leur demande, je sais plus. Est-ce que tu leur demandes de formuler en français ? (.) Ah non, c'est Gesa je crois. (.) Tu ne leur demandes pas de formuler en français ? (PA : Non) Ben ça, ça peut être aussi euh une technique. C'est que tu dis ta consigne (.) et puis toi tu ne reformules pas. (.) Tu demandes à un A de reformuler. (.) Alors ce serait bien de le faire en allemand. (.) Mais avec certains A ça ne marche pas. Mais leur dire ben voilà qu'est-ce qu'il faut faire ? (.) Puis là, toi tu le dis en allemand (.) puis quelqu'un a le droit de le dire en français (.) mais pas que ça vienne de toi. (..) Et puis pour améliorer aussi la Klassensprache (.) c'est quand euh ils ont des questions. Ah madame. (.) Wie bitte? (.) Tu peux aussi faire un travail une fois, parce que c'est difficile au début de changer Frau Lehrerin ou Frau et puis ils peuvent te dire ton nom. (.) Ben il faut thématiser ça. Parce qu'au début	CHER4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		c'est pas facile mais (.) euh disons ils te parlent en français et puis c'est Wie bitte? pour qu'ils scotchent. (PA : Faire comme si je comprends pas ?) Ouais, ou bien tu leur dis auf Deutsch. (.) Parce que si tu leur donnes pas en fait cet élément (.) pour eux ben ils vont prendre l'habitude, ils prennent l'habitude puis après voilà, ben elle me comprend, ils savent tu comprends le français mais c'est juste en fait ce jeu, leur dire maintenant on est en cours d'allemand (.) formulez en allemand. (.) Et puis toi aussi euh mais moi ça m'arrive aussi, mais quand ils te parlent en français tout à coup euh toi tu réponds en français. (.) Te forcer de dire déjà (.) si (.) tu vois si tu te forces à leur demander qu'ils te parlent en allemand (.) ben toi ça va te venir plus naturellement aussi. (.) Puis ça c'est en fait des éléments de Klassensprache qui permettent aussi d'avoir plus d'allemand durant le cours. Et puis qu'ils apprennent à formuler une question en allemand.	
01:10:16.5	01:16:16.7	(Remarque 5 : Lecture de l'objectif à haute voix – façon de présenter l'objectif) (CHE cherche la question de PA à laquelle il voulait répondre) Ah oui, c'était ça. Par rapport à la lecture de l'objectif à haute voix. (..) Où je te dais qu'il y avait plusieurs techniques. (.) En fait je te disais qu'il y avait plusieurs techniques parce qu'en fait un objectif en tant que tel si tu le projettes (.) c'est du texte. (.) Et puis si on reste de nouveau dans une activité authentique (.) quand je lis un texte (.) je le lis mais pas à haute voix. (..) J'ai aucune raison de le lire à haute voix. (.) Mai j'dis pas qu'il faut arrêter de faire ce que tu fais, je dis simplement (.) qu'il y a une autre stratégie aussi (.) surtout que tu as dit qu'en fait le but c'est aussi de la gestion de classe et puis qu'ils soient attentifs, qu'ils se calment. (.) Ben de leur dire maintenant (.) ok (PA : Voici l'objectif, lisez-le, enfin lesen Sie es.) Et puis toi aussi, tu peux le lire (.) en même temps, enfin tu peux aussi dire ben voilà c'est l'objectif (.) dire voilà (.) ich zeige Ihnen das Lernziel (.) tu le montres et puis tu le lis. Comme ça, en plus ils entendent (.) et ils lisent en même temps. (.) Tu vois ? (.) Mais ils sont vraiment focalisés, même s'ils le connaissent, tu l'as déjà dit euh la fois d'avant (.) ils l'auront oublié parce qu'ils auront eu d'autres cours avant (PA : Ah je leur montre en fait sur chaque euh (.) plusieurs fois ?) Ouais exactement. (PA : Parce que oui non, ça je leur montre à chaque fois) Ouais, ouais ça tu leur montres mais après tu peux leur dire ben voilà tu le montres et tu le dis toi. (.) Et puis là t'as ce moment (.) parce que justement avec la gestuelle ça marche aussi beaucoup pour capter l'attention des A. (.) C'est un geste, c'est (.) Ou à la limite, tu peux aussi faire un jeu une fois c'est prendre euh une pancarte avec euh (.) avec ton Lernziel. (.) Ou euh tu peux quand tu changes (.) euh tout à coup tu surprends les A ben (PA : Toi tu montres à chaque fois (.) euh un Lernziel?) Non moi je montre pas à chaque fois, moi j'l'écris au TN. (PA : Tu l'écris au TN ?) Ouais, j'l'écris au TN, puis j'l'écris, parce que moi je leur donne souvent aussi des supports (.) et puis je l'écris sur le support. (.) Et puis euh j'le thématise en disant voilà l'objectif du jour. (.) Mais j'travaille rarement avec des PowerPoint. (.) Donc je le montre rarement sur le beamer mais j'l'écris au TN. (Ça j'ai vu, j'crois que c'était ta stagiaire qui préparait un cours une fois j'crois. (.) J'lai vue une fois euh faire un truc. (.) Je sais plus sur quoi c'était, sur l'Italie (.) elle faisait quelque chose sur l'Italie qui était en lien avec c'qu'ils allaient (.) non ça te parle pas ?) Peut-être qu'elle a fait ça mais que je n'ai pas observé. (PA : Enfin, elle fait des PowerPoint eu des présentations quoi. (.) Et ça (.) je suis pas encore enfin je suis pas là-dedans. (.) Parce que c'est, à quel point les A enfin tu sais, est-ce qu'il y a (.) tu peux faire frontal, mais (.) je sais pas comment elle fait (.) est-ce qu'elle pose des questions ou est-ce qu'elle parle juste et qu'elle présente ?)	CHER5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Non, alors c'est un soutien. Y a un moment où elle explique mais après euh c'est juste par exemple pour les consignes, y a les consignes sont écrites. (PA : En fait c'est son cours qui est entier dessus ?) Ouais y a ça, y a (.) ben des fois elle fait ouais des fois y a (.) tout le fil conducteur aussi. Si tu veux elle leur distribue aussi des documents par exemple avec des textes à lire et puis là elle leur met les consignes. Et puis elle met un bout du texte pour imager en fait pour faire des transitions. (.) Mais c'est un boulot énorme. (PA : C'est ça que j'me dis (.) ouais ça prend du temps alors. (.) Mais elle fait toujours comme ça depuis le début de l'année ?) Ben en tout cas à chaque fois que j'observe, ouais. (PA : Ouais, j'pense qu'elle doit tout le temps le faire) J'imagine parce que (.) elle l'a fait à chaque fois et puis je suis quand même allé en tout quatorze fois. (.) Donc euh (.) j'imagine qu'elle le fait à chaud fois. Mais voilà, c'est façon de faire. Ce que je voulais juste te dire c'est que si tu veux qu'ils se calment (.) euh le fait de leur faire lire (.) j'suis (.) enfin évidemment qu'il aura l'intention focalisée euh plus de parler et de lire. (.) Mais je suis pas sûr qu'il comprenne l'objectif ou qu'elle comprenne l'objectif. (.) Si tu veux qu'elle comprenne aussi l'objectif (.) ou alors tu leur distribues le document puis c'est (.) maintenant vous lisez l'objectif du jour (.) et puis après euh (.) tu peux dire ben voilà (.) puis on va faire quoi alors? Qu'est-ce qu'il faut faire ? (.) Tu vois ? De nouveau, là ils sont de nouveau actifs. (.) C'est eux (.) c'est pas toi qui expliques mais c'est eux. (.) Alors tu leur donnes de l'Input (.) et puis avec cet Input, ils en font quelque chose. (..) Ou souvent, ça marche bien. Pour les objectifs du jour aussi le transformer en forme de question. (..) Tu pourrais dire par exemple euh après ça dépend hein comment tu le fais. Mais (.) là ils vont écrire, par exemple c'est euh (..) qu'est-ce qu'une BD ? Puis tu sais, ça fait un peu l'amorce. (.) Enfin, tu le fais sous amorce (.) ou comment est-ce qu'on écrit une BD ? Ou comment est-ce qu'on réalise une BD ? (.) Puis ben là tu vois t'as ces éléments caractéristiques. (.) Puis ça fait une amorce pendant une minute ou à moins que tu fasses cette phase individuelle, par deux et collectif. (.) T'as des éléments et puis c'est (.) ah ben aujourd'hui (.) ben on va en créer une justement. (.) Puis tu vois, tu fais ton lien avec ton objectif puis pour eux (.) ah ben oui on sait parce qu'ils ont été actifs, dès la première minute. Alors que souvent (.) on commence un cours, on parle, on parle, on parle et puis les A nous écoutent pas. (.) Mais c'est normal, nous aussi souvent on est pris par notre vie, on a nos pensées. (.) Que si je te donnes une tâche directement (.) tu dois être actif (.) puis après je te présente (.) c'est clair qu'il faut pas que l'objectif vienne après vingt minutes. (.) Mais s'il vient juste après (.) ben voilà, ils savent pourquoi ils font cette activité. (.) Puis souvent les énigmes (.) ils aiment bien aussi. D'un coup c'est une énigme. (.) Ou euh tout d'un coup (PA : Ouais, c'est vrai que je pense pas) Mais euh moi je le pense pas toujours, mais ça peut être euh (.) tu vois tu peux aussi varier. La variation c'est bien. Euh des fois je commence enfin j'ai essayé mais j'arrive pas toujours, je commence avec un Sprichwort. (.) J'prends un Sprichwort (.) j'essaie de le mettre en lien avec ce que je vais faire (PA : Tu le mets en français ou en allemand ?) En allemand. Et puis je leur dis voilà, ça veut dire quoi ? Et puis j'essaie de faire un lien avec euh (.) l'objectif. Tu vois, tu peux même montrer une photo euh un slogan. (PA : Une photo oui, ça c'est le truc classique) Ouais, voilà exactement, donc euh t'as plusieurs choix.	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
01:16:16.8	01:18:27.9	**(QUE1 : Qui va parler lors de la présentation)** Puis j'avais une question mais je la retrouve plus dans tout ça. Là il faut que je rebondisse sur mon Sprechen, enfin sur ma présentation en fait vu que (.) faut que je voie comment je vais faire. (..) Bon là, ils ont encore la phase de travailler mais j'aimerais faire la (.) dernière phase vendredi. (..) (CHE : Ben tu vois y a pleins de façons de faire. C'est juste que si tu veux qu'ils présentent (.) il faut leur donner des structures et puis (.) leur dire) Ouais présenter une BD ça se fait pas. (.) Non, non. C'est pas non, non, là il faut que je rebondisse là-dessus, il faut qu'on voie ce qu'on va faire. (rire) (.) celui qui parle. Ou je le réintègre, il serait intégré dans le groupe. (..) J'suis partie dans mes rôles euh figés un peu. (.) Tu sais ? Enfin les rôles celui qui, celui qui, et celui qui. (.) (CHE : Mais c'est bien que t'aies vu ça et puis que t'as vu et ben tu vois que des fois aussi il y a des choses euh qu'on lit et ça marche pas euh (.) et puis après on peut toujours améliorer sur euh ce que je t'avais dit tu peux même faire des rôles et puis moi aussi j'ai lu que finalement (.) euh c'est bien de faire des rôles (.) mais celui qui va présenter ce serait bien que tout le monde soit capable de présenter donc c'est comme celui qui prend des notes (.) c'est aussi important que tout le monde prenne des notes. (.) Mais après tu peux responsabiliser quelqu'un (.) dans par exemple dans une euh je sais pas dans le temps, ça c'est quelque chose où (PA : Mais le temps, c'est là que je l'ai pas fait parce que je me dis (.) même moi je sais pas combien de temps je laisse (.) enfin (.) tu sais, vu que c'est tellement aléatoire selon ce que tu travailles des fois (.) (CHE : Ben après c'est à toi de voir (.) c'est toujours bien de leur donner du temps (.) C'est pendant que tu donnes ton cours c'est de voir ben voilà je vais leur donner à peu près ça et puis (.) après tu peux toujours revenir (.) euh pendant le travail dire ben justement c'est pour ça que celui qui gère le temps c'est important (.) C'est que tu vois ça marche pas. (.) C'est de dire bon vous avez cinq minute supplémentaires. Puis là, celui qui gère le temps (.) il doit être capable sans que tu lui dises ah oui y a cinq minute supplémentaires) Oui, j'pensais je me prends ce rôle moi en fait un peu. (CHE : Ben c'est exactement ça) (CHE finit l'entretien en demandant à PA si elle a encore des questions ? Et que si elle en a, elle peut aussi les poser dans son journal de bord)	PAOQ1

G.3.3 Troisième entretien

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:00:00.0	00:01:00.4	**3EnPa22.5.17 (HEP bureau C25-302, durée : 57 minutes)** (Question 1 : Qu'as-tu amélioré par rapport à la dernière observation de la semaine passée ?) Euh (.) j'ai prévu la (..) tâche, je l'ai vue dans une vue d'ensemble plus longue. (.) Donc j'ai fait une heure avant que tu viennes (.) euh sur le vocabulaire, sur euh enfin (.) une introduction plus détaillée. (..) Et après j'ai fait euh (.) la tâche quand t'étais là. (.) Et je pense faire une troisième période dans cette séquence (.) pour reprendre le livre en fait. (..) le texte. (..) en vue de c'qu'on a fait.	CHEQ1, PAR1
00:01:00.4	00:03:19.5	(Question 2 : Est-ce que justement par rapport à ce que tu vas reprendre comme texte, tu peux expliquer un peu plus en détails justement ton projet pour situer la séance que j'ai observée ?) Alors l'idée c'était vraiment qu'ils se concentrent sur le chapitre huit de leur lecture et qu'ils regardent, qu'ils analysent les sentiments des personnages. Parce que c'est une scène importante. (.) Euh y a la jalousie qui apparait y a (.) euh (.) la tristesse y a la joie y a un peu de tout dedans et (..) c'est pour ça que j'voulais travailler ce thème, qu'ils aient le vocabulaire (.) qu'ils aient décrit des images neutres. (.) Et là après quand ils lisent leur texte (.) ben ils se diront (.) pour telle ou telle scène ah ben là y a ce sentiment il se sent comme ça parce que. (..) C'est ça que je voulais à la fin. (.) Donc en devoir ils avaient ça après (..) J'voulais qu'ils re<.> en fait j'ai fait un peu bizarre c'est (.) j'ai donné cette feuille en devoir au tout début (.) (CHE : Donc c'est la feuille) C'était les devoirs (CHE : D'accord donc là où la première fois ils ont lu euh le chapitre ?) Oui quand ils ont lu le chapitre ils devaient déjà essayer de repérer des adjectifs de sentiments. (.) (CHE : M-hm. Donc ça c'était la tâche de lecture ?) Ouais. (.) Mais euh après j'y suis pas revenue pendant les deux périodes. (.) Et j'ai redonné à la fin de l'heure assez vite fait (.) qu'ils revoient cette feuille qu'ils ont fait (.) et qu'ils remettent cette fois-ci les (.) qu'ils complètent les phrases, à moins qu'ils disent (.) qu'ils la revoient, qu'ils la retravaillent (CHE : A la fin de la première lecture ou après ton projet ?) Après, après la (.) la séquence que t'as filmée. (CHE : Ok ouais d'accord, donc tu reviens après, ouais d'accord) J'voulais qu'ils revoient sur les deux enfin qu'ils reviennent sur leur devoir à nouveau maintenant qu'ils aient vu euh les sentiments et tout ça. (.) Donc j'pense c'est une meilleure méthode de faire ça un peu mieux parce que (.) qu'ils revoient leur devoir ça fait un peu bizarre. (..) J'ai jamais fait dans ce sens enfin dans ce sens-là ça t'en donne un nouveau (.) qui est plus approfondi d'habitude. (.) Donc j'pense (CHE : Tu dis que c'est bizarre mais alors pourquoi en fait tu l'as fait là ?) (..) Parce que j'voulais pas le corriger. (..) Enfin ça n'avait pas de sens pour moi. (..) (CHE : Mais alors ça a du sens de faire comme tu dis ? Parce que tu dis que c'est bizarre mais alors je comprends pas pourquoi tu dis que c'est bizarre) Oui, oui, non mais de refaire, retravailler les devoirs. En général j'le fais rarement. (..) Ils reviennent on le corrige ensemble (.) puis après ils ont un autre devoir.	CHEQ2, PAR2
00:03:19.6	00:03:56.8	(Question 3 : Si pas dit : dans ta planification, la première activité que j'ai observée vendredi était prévue pour le cours d'avant, qu'est-il passé?) (Cette question n'a pas été posée (Quatrième question : Quelles ont été les phases avant, pendant et après la lecture ?) Avant la lecture ? (..) (CHE : Comment as-tu préparé les A aux texte par exemple ?) Avec ces devoirs en fait. Non enfin non. (.) Enfin c'était la suite euh du chapitre (.) qu'ils devaient continuer à lire donc pendant ils devaient faire, répondre, trouver les adjectifs (..) et (.) après la lecture (.) ben c'est ça c'est qu'ils doivent re-retravailler cette feuille (.) faire le deuxième exercice (.) compléter (.) les phrases (.) sur les sentiments (.) de leur euh de leur lecture mais relire le texte (..) en le relisant.	CHEQ4, PAR4

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:03:56.9	00:04:55.5	(Question 5 : Quel est le lien entre ta séquence proposée et le texte lu, le chapitre huit ?) Alors très concrètement (.) euh la c'était un peu en dehors. (.) C'était vraiment euh les sentiments en général. (.) Y a pas de lien concret (.) les dialogues qu'ils ont faits les Rollenspiele (.) c'était pas du tout (.) en rapport avec les personnages ou comme ça. (..) C'est vrai que là j'suis un peu (..) partagée. (.) Bien pas bien (..) euh (..) (CHE : T'es partagée quand tu dis bien pas bien par rapport à quoi ?) Non mais dans le sens est-ce que c'est (.) on part de la tâche scolaire (.) mais c'est pas vraiment encore une tâche sociale. (..) parce que (..) ou un peu (..) vu qu'ils font des, des petits dialogues. Bon là tu m'diras après à la fin (rire) (..) Mais dans le sens je me suis beaucoup éloignée du texte quoi (.) genre j'en ai pas parlé. (.) C'est ça qui me perturbait un peu. (.) D'où la nécessité d'une troisième séquence là-dessus. (..) Euh troisième période pardon.	
00:04:55.6	00:06:10.7	(Question 6 : Séance observée : Quel a été ton ressenti après ton observation ?) Une fois que je l'avais vu ? (.) (CHE : Ouais exactement) M-hm. Ben ça a été. C'était moins pire que ce que je pensais. (.) Dans le sens les petits groupes ils se gèrent quand même bien eux-mêmes. Même si moi j'étais focalisée sur l'A qui refusait de (.) collaborer. (..) Et (.) par contre j'vois bien que (.) enfin faire les groupes (.) là j'ai essayé une nouvelle méthode là le fait qu'ils comptent un deux trois quatre cinq six sept (.) ils ont pas du tout l'habitude c'était la première fois que je le faisais (.) j'ai vu (.) ça a quand même mis trois minutes (.) pour qu'ils se mettent en groupe (.) de deux. (..) Ça devait être vite fait (.) enfin. (.) Tu vois s'ils savaient direct. (.) Enfin j'me suis rendue compte de tout ça en fait. (.) Qu'il y a pas mal de battements. (.) Des petits battements quand même. (..) Mais ils étaient euh (.) actifs (.) après c'est quand même moi qui est plus enthousiaste quand ils font les jeux de rôle où c'est moi qui ai plus euh (.) ouais vraiment enthousiaste dès qui (.) dès qu'ils présentent dès qu'ils font quelque chose. Eux ils sont moins réceptifs (.) à ce que les autres font. (.) Je trouve. (..) Après ça peut venir des consignes aussi qui étaient pas très claires de ce qu'ils devaient en regardant. (..) Voilà. (rire)	CHEQ6, PAR6
00:06:10.8	00:06:52.3	(Septième question : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?) (..) Alors j'ai mis (.) le fait qu'ils doivent décrire une image qui exprime un sentiment (.) à deux. (..) Et le fait de faire des jeux de rôle (.) de créer des mini-dialogues (.) eux-mêmes. (…) (CHE : Ok. D'autres éléments ?) (..) Enfin (.) le fait qu'ils travaillent tous ensemble. (.) Enfin qui oui enfin bon là c'est dans les points forts. (.) C'est ça (.) j'suis déjà un petit peu.	CHEQ7, PAR7
00:06:52.4	00:07:36.1	(Question 8 : Quels sont les points forts du point de vue de la perspective actionnelle ?) J'ai mis les A ils sont actifs. (..) Un travail de groupe qui favorise la collaboration. (..) Et c'est aussi créatif. (..) Ils ont utilisés des préfabriqués. (..) Y a eu des groupes volontaires pour présenter les résultats (.) ça j'ai apprécié. (.) Parce que c'est rare (.) d'habitude je désigne. (.) Là j'ai laissé (.) j'ai laissé le choix. (..) Euh (..) et aussi ben cette idée dans la perspective actionnelle qu'on connait pas le résultat qui va (.) que les A vont produire. (..) C'est ça hein ? On s'attend pas à une réponse ? (.) Là quand ils m'ont décrit les images (.) euh (.) j'savais pas du tout sur quel sentiment ils allaient tomber sur quel (..) ouais. (.)	CHEQ8, PAR8
00:07:36.2	00:10:10.9	(Question 9 : Quels éléments sont des points d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle ?) Bon j'me suis éloignée beaucoup du texte. (..) Euh (.) après les consignes elles pourraient être plus claires (.) surtout par exemple la différence entre le nom et l'adjectif. (.) C'est tout bête mais (.) euh cherchez (.) donnez-moi le nom d'un sentiment (.) enfin le (.) le substantif et puis l'adjectif. (..) Jaloux jalousie. (.) Ça j'me suis rendue compte qu'en fait c'est pas forcément clair pour tout le monde. Et moi	CHEQ9, PAR9

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		j'lai mal exprimé aussi. (.) (CHE : Parce que toi t'aurais voulu quoi en fait ?) J'aurais voulu les deux à chaque fois. (.) Dans le sens pour travailler euh le vocabulaire. (..) Parce qu'on avait fait en première heure en fait aussi. Là il y avait les adjectifs (.) mais on avait fait un brainstorming au tout début avec le mot (.) sentiment. (.) On avait tous écrit en mindmap (.) pardon (.) on a fait tout un mindmap avec juste les noms. (..) Vraiment (.) jalousie (.) tristesse (.) et tout. Et après on est passé aux adjectifs. (..) Mais même après quand ils voyaient la scène et j'voulais qu'ils disent chaque fois les deux (.) j'trouvais qu'ils avaient du mal à différencier les deux. (..) (CHE : Mais en fait pourquoi tu voulais les deux ? J'ai pas compris. Parce que t'as fait un travail de vocabulaire (.) mais) (..) C'était surtout pour ça. (CHE : Ouais, ok) Mais après c'est vrai que peut-être c'était plus intelligent les adjectifs dans le but après de décrire quelqu'un. (..) (CHE : Ok (.) est-ce que tu vois d'autres points d'efforts ?) (..) Le cours était frontal (.) quand même parfois je retombais dedans dans le sens que je faisais le cours (.) j'animais (.) et les A ils étaient peu actifs lors des présentations des résultats. (.) Mais j'ai impression (.) c'est difficile déjà pour eux de comprendre c'que les A (.) disent (.) dans le dialogue (.) dans les jeux de rôles. (..) Qu'ils comprennent peut-être pas la (.) subtilité ou bien les (.) qu'est-ce qu'ils ont voulu dire en fait. (.) Donc c'est dommage dans l'enregistrement on l'entend pas. (CHE : Ouais on n'entend pas la fin ouais) Puis surtout la présentation des résultats elle a eu (lieu) après 53 minutes. (..) Non (.) c'est possible ? Ou j'ai mal compté ? (.) (CHE : C'est pas possible parce que ça dure 45 minutes) Ah ouais ben (rire) Ah oui non (.) euh la première vidéo je sais pas combien de temps elle dure plutôt (.) la première vidéo j'sais pas. (..) Peut-être 38 minutes alors ça fait peut-être (.) elle dure 38 minutes j'pense oui. (.) Puis après 38 minutes seulement il y a les résultats qui passaient. (..) Donc le Zeitmanagement. (..) Ok est-ce qu'il y a d'autres éléments ? Non.	
00:10:11.0	00:10:58.1	(Question 11 : Quel éléments ne correspondent pas à une perspective actionnelle et plutôt à un enseignement traditionnel. Pourquoi ?) (La dixième question « Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments que tu as observés ? » a été en partie traitée lors des questions 5, 6 et 9) Ben un peu quand même j'suis retombée dans les (..) dans le frontal avec les questions que j'voulais, le réponses exactes. (..) Et euh aussi peut-être que je (.) je réponds directement aux questions de vocabulaire des A. (.) Madame ça veut dire quoi vraiment ? (.) Wirklich. Des fois je les lance à travers la classe quoi. Ça c'est pas (.) forcément (.) ils ont un dictionnaire (.) y en a qui cherchent (.) des fois j'essaie quand même de les aider, de les guider ils le savent (.) comment on dit (.) moi aussi. (.) Donc ça ils arrivent, mais. (.) Qu'ils soient plutôt autonomes là-dessus. (..) D'autres Choses ? (…) Non.	CHEQ11, PAR11
00:10:58.2	00:11:57.0	(Question 12 : A quels aspects didactiques et méthodologiques dois-tu encore travailler pour améliorer ton enseignement des textes littéraires ?) Un travail sur les consignes. (.) Qu'est-ce que j'aimerais exactement. (..) Euh le temps aussi. (.) J'dirais le temps. (.) Euh (..) ouais non mais vraiment les consignes, j'pense. (..) C'que j'voulais là vraiment c'est (.) c'est un peu (.) la catégorisation grammaticale (.) les catégories grammaticales. (..) Euh (.) après j'ai pensé après que j'aurais pu faire amener des photos d'émotion par les A eux-mêmes. (.) Ou d'en présenter moins. (.) Ca, ça m'est venue quand l'A a dit madame elles viennent d'où ces photos ? (.) Sur internet. (.) Donc ça fait moins (.) ils se sentent moins impliqués quoi. (…) D'autres choses ? (…) (PA fait signe de la tête que non)	CHQ12, PAR12

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:11:57.2	00:12:31.3	(Question 13 : Peux-tu expliquer l'objectif de la séance observée ? L'objectif du projet était indiqué sur la planification mais pas celui de la leçon. Quel serait-il selon toi ?) Il me semble que je l'avais indiqué aussi. (PA cherche dans ses feuilles) Euh (.) ah non. (…) (PA lit ses feuilles) Oui c'est ça. J'suis capable de créer une situation dans laquelle une forte émotion est provoquée. (…)	CHEQ13, PAR13
00:12:31.5	00:16:15.8	(Question 14 : Et puis comment justement (.) euh j'voulais en venir à cette question c'est comment tu l'as exprimé euh aux A ? (.) Tu te rappelles comment tu l'as exprimé ?) J'l'ai montré au tout début. J'l'ai montré au beamer. Cette fois-ci j'les ai fait lire chacun pour eux. (..) (CHE : M-hm. Et puis t'as aussi dit quelque chose. (.) Alors je vais te dire ce que tu as dit, j'lai noté. (.) Euh unseres Thema für heute ist also Emotionen. (.) Sie haben das Kapitel acht gelesen und wissen (.) dass Perdro und die anderen Figruen starke Gefühle empfunden haben. (.) Darauf kommen wir am Ende der zweiten Stunde zurück. (.) Unser Lernziel ist (.) je suis capable de créer une situation dans laquelle une forte émotion est provoquée. (.) Tu te rappelles ?) (CHE lit en fait ce qui est noté sur la planification mais ce n'est pas ce qui s'est passé. Ce que PA a dit est : « Also unseres Thema (.) die Gefühle und die Emotionen. (.) Wir machen weiter (.) unsere nächste Übung (.) S1 (.) ça vous arrêtez, vous venez à la fin s'il vous plait, vous viendrez à la fin. (.) Unsere nächste Übung ist (.) Übung drei (.) ja? (.) Die dritte Übung. (.) Ich möchte, dass wir eine Bildbeschreibung machen. (.) Eine Bildbeschreibung. Also wir beschreiben ein Bild, ein Foto. (.) Das sind die Fotos. ») M-hm. (CHE : Ok. Je voulais te poser la question de savoir euh de (.) que penses-tu de ta formulation de comment tu es venue avec cet objectif par rapport à la formulation, par rapport à l'objectif et justement par rapport aux A ?) (.) Ouais t'es en train de me faire penser que (.) qu'elle est pas en lien et pas avec le livre, avec le texte littéraire. (.) (CHE : Non alors je sais pas. (.) Je te demande ce que tu penses de ça. Je te confronte en fait à ce que tu as dit.) Oui c'était cette idée qu'ils fassent un jeu de rôle. (.) Qu'on devine un sentiment. (..) Dans cette idée qu'il y a pas dans le livre (.) quand ils liront (.) ils iront deviner le sentiment que les personnages ressentent aussi. (.) (CHE : Ok. (.) Et puis ma question en fait (.) euh c'est ça en fait ben je la trouve aussi, j'trouve intéressant ce que tu dis (.) puis je me suis posé la question justement quand j'ai vu après euh la séance (.) c'est pourquoi tu l'avais pas fait avant la lecture ?) De quoi ? (CHE : Cette séance-là. (.) Avant de lire le chapitre huit ?) (..) Oui ça aurait été plus logique. (CHE : C'est pas du tout un reproche, je me suis posé cette question en fait) Oui (.) alors (.) non non mais alors ça (.) c'est vraiment juste par rapport au temps. (.) Comme j't'ai dit enfin c'est juste par rapport au temps. J'ai pas eu le temps de planifier. Tu, enfin (.) selon les séances qu'on avait. (..) J'voulais avancer, avancer parce que là faut que je termine (..) Et (..) ouais avant qu'ils lisent tu dirais de le faire ? Puis après ils lisent et ils ressentent (CHE : C'est ça que je comprends pas quand tu dis par rapport au temps (.) parce que ça aurait été plus vite en fait. (.) Parce que tu dis t'avais pas planifié avant c'est ça ? J'ai de la peine à comprendre quand tu dis (.) au temps c'est-à-dire par rapport à quel temps tu dis ? T'avais pas eu le temps de planifier (.) un cours euh (.) Parce que je me dis que tu gagnerais du temps si tu faisais ça avant. (.) Comme ça t'es pas obligé de leur demander de lire deux fois.) De relire deux fois. (CHE : Enfin je sais pas, je dis pas que c'est pas bien ce que t'as fait, je dis simplement) Non, non je réfléchis. (..) Donc après, mais après je leur donne (.) oui (.) tout à fait en fait c'est vrai que vu que je leur ai donné le même devoir (.) dans	CHEQ14, PAO14

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		cette optique-là c'est vrai que (.) c'est lisez le chapitre maintenant (.) ouais ça parait plus logique. (CHE : Non) Si, si vu enfin oui vu que que je me suis, je suis retombée à redonner le même devoir. Tu vois j'ai tracé euh du 19 au 26. (.) Euh oui (.) je sais pas. (.) Ouais j'étais dans l'idée chaque fois qu'on devait faire euh quelle tâche de lecture t'as donnée (.) puis après le cours. (.) Bon (..) (CHE : Ah oui, oui d'accord mais en fait ça aurait pu être aussi un travail de préparation justement. (.) Puisqu'on parle de tâche avant la lecture. (.) Et puis là que tu disais avant que t'avais pas de tâche de préparation (.) ça aurait pu être une tâche de préparation puisque tu dis que (.) si j'ai bien compris c'est que tu voulais vraiment euh focaliser sur les sentiments du chapitre huit (.) ben (.) t'aurais pu préparer) Ça ils auraient pu faire à la maison par exemple, celui-ci par exemple, ils aurait largement pu le faire à la maison. (CHE : Ouais ou bien ça faisait partie pour moi d'un préparation) Mais j'crois que c'était juste ma préparation de planification. J'ai pas eu le temps de (.) j'les vois le mardi et j'ai pas eu le temps de faire quoi que ce soit. (CHE : M-hm mais c'est pas un reproche) Oui mais je misais ça sur le long terme, j'ai pas eu le temps de voir plus loin. (.) Selon ce que j'avais à faire. (..) Voilà.	
00:16:15.8	00:17:46.4	(Question 16 : Dans ta planification, tu as écris les consignes. Qu'as-tu fait en pratique ?) (La quinzième question « Qu'en penses-tu ? n'a pas été posée puisqu'elle a été thématisé lors de la question précédente) (..) J'les ai dite. (.) Et j'les ai montrées aussi mais j'ai juste projeté la, la (.) la feuille (.) la fiche qu'ils avaient (.) et souligné quelques mots. (.) (CHE : Et tu penses quoi de comme tu as procédé en pratique ?) (..) J'sais pas si c'était clair ou pas pour les A. (…) (CHE : Je sais pas je suis pas un A) (rire) Je sais pas (.) puisque tu l'as fait en fait (.) alors je peux la poser autrement la question (.) c'est pourquoi tu as fait comme ça en pratique ?) (..) Qu'ils aient sous les yeux aussi euh en même temps (..) Ben là j'ai essayé de plus le dire en allemand là j'suis quand même restée plus en allemand et (.) j'pense que c'est quand même passé. (…) (CHE : Alors je sais pas (.) j'émets aucun jugement. (.) En fait j'voulais juste savoir (.) comprendre pourquoi t'avais fait ça (.) euh ben de projeter les consignes. C'est ça, tu les as projetées, tu les as lues (.) et puis j'voulais savoir ben pourquoi tu l'avais fait, si tu trouvais ça mieux moins bien) J'pense que c'est mieux de les projeter aussi en même temps. (.) Bon ils ont la feuille sous les yeux tu vas me dire. (.) Mais au moins si je souligne des mots peut-être qu'ils (.) ça les aide à retenir l'essentiel.	CHQ16, PAR16
00:17:46.5	00:18:43.2	(Question 17 : Pour l'activité sur le court texte que les A doivent écrire, tu leur as demandé de décrire le sentiment qui est représenté. As-tu une alternative à proposer ?) Pour la description d'images ? (CHE : M-hm. Donc c'était la première activité) Ouais. (.) Bon là c'est vrai que c'était un peu trop (..) un peu flou quand même quand (.) tout ce que je leur demandais. (.) De décrire l'image (.) qu'est-ce que porte les personnages. (.) De parler après des sentiments. (.) De donner (.) enfin et de pas donner leur avis mais (.) c'est un peu tout ça c'est des opinions. (.) C'était un petit peu flou quand même. (..) Euh (CHE : Tu proposerais quoi comme alternative ?) Ben j'avais proposé plutôt qu'ils amènent une image à eux. (.) Ca, ça aurait été peut-être (.) plus parleur pour eux. (.) Qu'ils décrivent une image (.) de leur euh (.) qu'ils ont choisi, où il y a une, une émotion. (.) Ça aurait été peut-être plus sympa. (.) J'pense.	CHEQ17, PAR17
00:18:43.3	00:20:53.6	(Question 18 : Que penses-tu des quinze minutes que tu leur as donné à disposition ?) Ouais (.) j'voulais donner moins. Parce que je voulais qu'ils (.) que les groupes soient déjà faits. (..) Ah non là les groupes c'était juste le collègue d'à côté donc ça c'était bon. (..) Euh (..) Ouais peut-être dix minutes ça aurait été mieux. (..) (CHE : Pourquoi ?) Mais j'aurais dû (.) être	CHQ18, PAR18

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		plus claire sur les consignes. Me focaliser juste sur le sentiment par exemple. Pas demander de décrire les habits et tout ça. (.) A voir ce que je voulais si j'avais pu (.) à voir ce que j'aimerais quoi. Si ça soit plus écrit, plus détaillé (.) ou si on se focalise juste sur le sentiment qui est retranscrit et pourquoi. (CHE : Mais non, mais en fait ma question c'est pas du tout une critique hein. (.) J'voulais juste savoir en fait tu leur as donné quinze minutes (.) et puis euh ben par rapport à la tâche hein (.) ils avaient une tâche. (.) Et puis je voulais juste savoir ce que tu pensais de ces quinze minutes. Si t'as vu que ben il aurait fallu plus de temps (.) leur donner plus de temps, moins de temps. C'est pas du tout une critique) Là moi je laisserais (.) je pense que j'aurais besoin de plus de temps. Enfin les A auraient besoin de plus de temps (.) euh pour les deux activités qu'ils ont faites là. (CHE : Ouais déjà pour la première activité, pour le court texte, tu leur laisserais plus de temps. Et pourquoi là tu leur laisserais plus de temps ?) (..) Qu'ils aient le temps de rédiger euh (..) un minimum. (CHE : Parce que t'as eu l'impression qu'ils avaient pas eu assez de temps ?) Peut-être que c'était mon sentiment. Moi j'étais stressée mais j'trouvais que ça faisait tac tac (.) on pa sse à l'autre activité. (.) Je suis toujours dans cette optique de vouloir faire passer (.) tout le monde. (..) Parce que là j'ai pas l'impression qu'on ait pu mettre en valeur ce qu'ils ont fait (.) chacun, chaque groupe (.) si tu veux. (.) C'est assez rush. Moi je comprends (.) je suis réceptive (.) je comprends ce que vous avez dit (.) c'est très bien. Mais les autres (.) y a pas assez de feedback de la part des autres. (.) Si tu veux. (.) C'est ça qui manque surtout. Ce que j'aimerais travailler plus. (.) Heureusement qu'il y a la troisième période où je peux revenir sur leur propre texte (.) un peu plus tranquillement aussi. (.) Et ils vont re-présenter. (.) On va en reparler.	
00:20:53.7	00:21:48.4	(Question 19 : Es-tu satisfaite ou changerais-tu quelque chose si c'était à refaire ? Que changerais-tu ?) (..) (Rire) C'est ce que je viens de dire. Prendre plus de temps (.) passer plus de temps. (CHE : Tu dis prendre plus de temps mais quand on prend plus de temps ça veut dire qu'on change nos objectifs quand même. Enfin c'est difficile tu vois euh quand je prépare une activité à l'avance si j'ai prévu dix minutes (.) et puis qu'après ben j'en prévois vingt (.) j'me dit euh qu'est-ce qu'il va changer durant ces dix minutes supplémentaires que je donne ou pourquoi) Tu travaillerais plus sur la forme aussi (.) c'est ça (CHE : Plus sur la forme ?) M-hm. (..) Peut-être plus le temps de donner enfin après c'est (.) moi j'aurais plus le temps de donner des feedback (.) du point de vue de la forme et point de vue aussi (.) euh de la présentation. Ou que les A donnent plus de feedback aussi j'trouve.	CHEQ19, PAR19
00:21:48.5	00:22:52.1	(Question 20 : Pour la séance suivante : Que penses-tu du jeu de rôle que tu demandes à tes A (.) donc jouer une courte scène avec un fort sentiment) (Commentaire de CHE dans ses fiches : pourquoi ne pas leur donner une situation qui suscite une émotion ?) Moi j'trouvais ça sympa dans l'idée que les autres euh (.) doivent deviner le sentiment. Ils avaient tous un papier et c'était (.) c'était caché ils devaient dire lequel c'était. (.) Après pour les aider je leur (.) mais là je pense pas qu'il y aurait eu besoin mais (.) de projeter d'abord tous les sentiments qu'il y avait (..) tu vois comme ça ils ont une idée, c'est plus rapide (.) et tous les adjectifs aussi mélangés (.) ça je te le dis maintenant mais je le pense maintenant (.) donc tous les adjectifs (..) et les noms (..) et puis ensuite ben ils jouent leur scène puis chaque fois après ils auraient été peut-être plus actifs les A à dire euh (.) enfin à dire quel adjectif c'était et quel nom c'était. (..) Parce qu'ils les avaient, ils les auraient en tête. (.) Ils doivent pas les deviner complètement du néant. Parce que je me rendais compte que les scènes n'étaient pas faciles à comprendre.	CHEQ20, PAR20

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:22:52.1	00:24:30.8	(Question 21 : Pour le dialogue que tu leur demandes de jouer. Quelle est ton intention didactique de le leur faire écrire ? Parce que tu leur as demandé justement de d'abord écrire) Oui alors l'écrit c'est (.) euh surtout parce qu'à la fin de l'année ils devront écrire un petit dialogue. (..) Sur Pedro. Enfin sur le livre. (.) Et ça on l'a fait au tout début tu sais j'avais fait un jeu de rôle au tout début avec des dialogues (..) euh puis ils devaient dire ce qui a été inventé ou ce qui était vrai. (.) C'était le premier jeu de rôle que j'avais mis en place, un tout petit minuscule. Puis ils disaient hallo Pedro, wie geht's dir. Puis après ils avaient chacun (.) tu te souviens ? (Il s'agit de la leçon que PA a présenté lors du troisième atelier le 5.04.17. Elle avait eu une visite le 31.3.17 et l'entretien de cette première visite suivait ce troisième atelier) (CHE : Oui, j'm'en souviens) Donc c'est ça qu'à la fin ils doivent (.) écrire un dialogue en fait (.) entre deux personnages (.) qui parlent de deux autres personnages. (..) Et j'pense que ça les aide aussi d'avoir en fait (.) d'être devant la classe et d'avoir euh (..) d'avoir une feuille. (..)(PA cherche la feuille avec les dialogues) Donc c'était celle-là que j'avais fait. (..) C'est bien parque que (.) hallo wie geht's dir? gut (.) und (.) j'l'ai vu assez, deux fois écrit donc là c'était bien qu'ils se (..) qu'ils aient fait (..) cette faute. (..) Toi tu dirais d'improviser comme ça ? (CHE : Ah non mais je dis rien. (Rire) Non, j'essaie juste de comprendre ce que tu fais, je pose pas du tout de jugement par rapport à ça. (.) J'essaie juste de comprendre en fait. (.) C'était ça en fait, de savoir l'intention, ben là c'est ben voilà c'est (.) si j'ai bien compris c'est que (.) à la fin (.) ils doivent faire cette tâche (.) et puis pour toi c'est un bon support puis ça les aide (.) d'abord (.) par écrit. Ok. Pas de problème.	CHEQ21, PAR21
00:24:30.9	00:26:02.5	(Question 22 : Peux-tu expliquer le bilan ou le feedback que tu leur fais ?) (Rire) Oui c'est ça, c'est ça aussi qui m'a frustré. (.) Parce qu'à la fin ben voilà j'étais prise dans le temps. (.) J'sentais aussi que les A quand ils (.) vu que j'ai fait passer trop tard les, les groupes (.) tu sens qu'ils sont plus là parce que ah ben c'est bientôt la pause de 9 heures 30. (.) Enfin (.) tu sens aussi qu'ils sont plus là donc (.) et là après j'ai vu (.) j'me suis senti stressée parce que voilà j'ai pas fait de conclusion (.) j'ai pas (.) heureusement les devoirs je les avais redonnés au tout début aussi (.) enfin en première période. (..) Mais là aussi la conclusion (.) ça n'a pas (.) j'étais pas satisfaite, j'suis pas revenue sur les objectifs (..) euh j'sais même plus c'que j'ai dit, j'ai dit qu'est-ce que vous avez appris j'crois j'ai dit ça puis y en a une qui a sorti (.) les sentiments. (.) Au moins ils ont retenu ça (rire) le thème quoi. (CHE : Et puis dans ta planification tu avais planifié justement un moment pour euh le feedback ?) M-hm. (CHE : Puis t'avais planifié quoi ?) (..) Revenir sur les objectifs, leur donner un petit feedback. (.) Euh si on avait atteint notre objectif. (..) Et après j'voulais juste donner les (..) donner à nouveau les consignes pour la prochaine fois. (..) Des devoirs. (CHE : Puis dans ton feedback t'aurais donné quoi comme euh (..) enfin tu fais un feedback) Ce que j'aurais fait ? (CHE : M-hm) (PA réfléchit quelques secondes) J'sais pas très bien.	CHEQ22, PAR22
00:26:02.6	00:27:37.5	(Question 23 : Tu as noté que c'était un bilan (.) dans ta planification. Il me semble que t'as noté bilan. Ou t'as mis feedback (PA : Feedback j'ai mis) T'as mis feedback voilà. Ma question en fait c'que j'voulais savoir c'est dans ce que t'as prévu si c'était un bilan (.) ben en fait tu sais pas exactement ?) Non ça aurait été peut-être juste de revenir sur l'objectif en fait. (..) Et de (.) c'est vraiment cette focalisation sur le vocabulaire en fait. (..) Mais (CHE : Qu'est-ce que t'entends par là ?) Ouais (.) enfin qu'ils aient euh (..) j'aurais pu leur dire voilà alors on a vu plusieurs euh plusieurs euh adjectifs (.) plusieurs noms de sentiments (.) euh (.) essayez de les retenir ou bien (.)	CHEQ23, PAR23

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		de les revoir. (.) Parce qu'on en aura besoin pour la description (.) des personnages donc c'est important. (..) Ou bien j'aurais pu leur demander pourquoi c'est important, pourquoi est-ce qu'on regarde les sentiments alors. (CHE : Puis pourquoi c'est important de faire ça ?) Décrire les personnages après (.) pour eux. (CHE : Non mais justement pourquoi tu (.) voilà mais pourquoi c'est important de le dire (.) pour toi (.) là à ce moment ?) (..) Pour que je leur donne un sens à (.) à leur vie (rire) à leur sens au cours. Donner un sens au cours, à l'objectif. (CHE : Je sais pas parce que là tu (.) j'ai l'impression que cette idée te vient à ce moment-là (.) puis j'trouve ça intéressant pourquoi en fait ça te vient à l'esprit (.) tu dis que c'est pour leur faire du sens ?) Oui, ben pour qu'il sachent pourquoi on a fait ça.	
00:27:37.6	00:30:39.2	(Question 24 : Qu'est-ce que cet atelier réflexif, ces visites et entretiens t'ont apportés ?) (PA réfléchit quelques secondes) Alors (.) Euh (..) alors (.) bon ça m'a aidé déjà à (.) mieux planifier le cours enfin à mieux travailler avec le livre (.) autre que juste répondre aux questions à la fin du chapitre qui sont proposées. (..) Elles sont très bien, des fois j'en ai repris quelques-unes pour euh (.) en tant que amorce comme ça (.) euh pré-tâche (.) enfin (.) ouais (.) Einstieg. (.) Euh c'que (.) ça m'a sensibilisé surtout surtout (.) c'est le genre textuel. (..) Comme quoi même si on fait un dialogue (.) même si on fait (.) un article de journal ils connaissent les journaux (.) ils lisent le 20 minutes (.) ou comme ça (.) une bande dessinée ils connaissent tous. (.) Toujours revoir avec eux (.) le genre textuel avant. (.) Comment on écrit ça. (.) Avant de leur faire produire quoi que ce soit. (.) Comme ça ils sont sensibilisé enfin c'est aussi euh comment on appelle ça ? (..) fachübergreifend? (CHE : interdisciplinaire ?) Ouais (.) parce qu'ils peuvent le réutiliser dans d'autres cours aussi. (..) Et ça, ça sort un peu du cadre scolaire. (.) Et après ils rentrent dans la tâche même (.) ils ont les éléments. (.) Donc ça je trouve ça vraiment (.) ça c'était vraiment intéressant. (..) (CHE : Quand tu dis ça sort du cadre scolaire ?) Dans le sens par un article de journal (.) si on analyse un article de journal comment c'est fait (.) ben là ils prennent (.) tu sais ils prennent toutes leurs connaissances (..) autres qu'ils ont (.) de la vie de tous les jours. (CHE : Ok) (.) Donc sur le genre textuel. (.) Euh après le travail de groupe aussi. (.) Ça permet de faire (.) plus de travail de groupes on va dire. (.) Ou d'encourager ça. (..) Puis après toutes les méthodes que t'as pour euh (.) pour essayer de les faire travailler en groupes. (…) Tes feedback (rire en référence aux deux derniers questions qui ont thématisé ceci) enfin tous tes commentaires, toutes tes idées qu'on a pu (.) ah tu parles de l'atelier ? (.) Donc tous les (.) toutes les idées de voir comment le autres travaillent aussi (.) et toutes les réflexions qu'on peut avoir. (..) (CHE : Et quand tu parles des réflexions, tu parles des réflexions euh que vous avez eu en collectif aussi ?) Ouais (.) qu'on a eues tous ensemble. (.) Ouais. (CHE : Et puis par rapport aux entretiens ?) (..) Ben (.) moi ça m'fait (..) ça m'fait relativiser à la fin quand j'me revois quand j'me dis ben ça va c'était pas si horrible que ça. (.) Sur le moment je pense avoir appris quelque chose (..) retenu quelque chose. (.) Et je peux voir ce que je peux améliorer aussi. Puis ça me donne des idées aussi pour plus tard.	CHEQ24, PAR24
00:30:39.3	00:31:27.6	(Question 25 : Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire ?) Franchement ce que j'ai amélioré c'est le travail sur le genre textuel. (..) C'est vraiment ce qui m'a sensibilisé le plus. (.) Euh après cette idée de production, de prod(uire) de faire un produit final, je trouve que ça les a (.) ça les a bien motiver. (.) J'trouve qu'ils sont contents de faire quelque chose (.) autre que juste répondre à des questions (.) et comparer leurs réponses ou dire les réponses (.) et formuler des phrases et copier des phrases. (..) Ça j'trouve c'était (.) c'était bien. (.) Après j'ose espérer que le livre ils se le sont plus appropriés. (.) Dans le sens ils ont fait un dessin (.) ils se souviennent de ça. (.) Ça j'espère.	CHEQ25, PAR25

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:31:27.7	00:32:02.4	(Question 26 : A quoi dois-tu faire encore attention quand tu enseignes le texte littéraire selon toi ?) Être claire dans ce que j'aimerais. (..) Dans mes objectifs, dans ce que j'aimerais qu'ils atteignent. (..) (CHE : Ok quand tu dis tes objectifs c'est-à-dire euh dans la fixation euh enfin dans la formation des objectifs ou (.) dans les idées d'objectifs ?) <..> les deux je pense.	CHEQ26, PAR26
00:32:02.5	00:33:24.5	(Question 27 : Est-ce que ta représentation de l'enseignement du texte littéraire a changé, évolué ? Si oui comment ? Si non pourquoi ?) Ben c'est aussi un peu la même chose hein. (.) Si, si elle a évolué euh on peut rendre (.) on peut rendre un texte attrayant par (.) par des tâches, par des activités (.) je veux pas dire plus ludiques mais (..) où les A sont plus impliqués. (..) Mais vraiment autre que juste questions-réponses, questions-réponses. (CHE : Parce qu'avant tu voyais le texte, l'enseignement du texte littéraire comme ça ?) M-hm. (CHE : Questions-réponses ?) Tu lis un texte et tu réponds à des questions sur les personnages. (.) Tu les décris (.) Bon on fait déjà un peu plus où tu réponds juste au contenu qu'est-ce qui (.) qu'est-ce qui se passe dans le texte quoi. (.) Qu'est-ce que vous avez compris du texte en fait c'est un peu la grande question ? (.) (CHE : Et pour toi maintenant c'est (.) c'est autre chose (.) c'est ce que tu m'as décrit ? Donc c'est plutôt sur quoi t'aimerais tendre à l'avenir ?) M-hm. (..) Mais ce qui n'empêche pas qu'on peut répondre deux trois questions de compréhension de texte quand même dedans. (.) Parce que le but quand même c'est qu'ils comprennent le texte (.) aussi.	CHEQ27, PAR27
00:33:24.6	00:39:31.2	(Remarque 1 : Annonce du thème et faire le lien avec la lecture + genre textuel) Annonce du thème, quand tu as annoncé le thème justement. Quelle est la relation avec le lecture. Tu veux revenir justement sur cette tâche (.) sur une tâche de lecture puis je me suis dit, elle annonce le thème mais ben comme tu l'as dit, là c'était ton point fort c'était vraiment les émotions, les sentiments. Et puis je me suis dit je vois pas le lien avec la lecture à ce moment-là quand elle annonce l'objectif. Donc moi en tant qu'A (.) alors je fais toutes les activités (.) y a pas de soucis (.) mais c'est que (.) en tout cas je fais pas dans une optique de l'apprentissage du texte littéraire. (.) Ou euh en rapport avec le chapitre huit comme tu voulais. Je me suis dit ben peut-être que là t'aurais pu euh dire ah ouais effectivement ben on fait ça parce que vous avez lu une fois le chapitre huit (.) maintenant on va vérifier (.) euh et puis on va voir ben voilà vous allez vérifier les sentiments que vous avez relevé (.) si ce sont des sentiments enfin non je sais pas dans quelle mesure tu veux refaire ça mais (.) j'crois que ça aurait été intéressant de faire lien surtout si tu reviens après. (PA : Donc tu dis de jeter un coup d'œil d'abord sur ce qu'ils ont fait (.) quand même ?) Non mais de l'expliciter. En tout cas de le redire. Que pour eux ce soit clair que cette activité (.) elle soit ancrée en fait euh (.) en lien avec le texte littéraire. (.) Puisque c'est ça que j'ai compris aussi, c'est que tu voulais euh revenir sur le texte littéraire. (.) Si y a aucun lien ben y a aucun lien. Mais si y a un lien (PA : De le redire à la fin en feedback aussi) Exactement. Ouais (PA : En conclusion aussi) Et puis surtout ben (.) euh c'était (.) tu parlais de genre textuel avant (.) mais tu leur as demandé quoi comme genre textuel (.) dans l'écriture du dialogue ? (PA : Là j'avoue que je suis pas forcément fière de ma (.) de ma petit mise en situation là. (.) Schauspierler und Regisseur. (..) J'suis pas (.) moi-même j'étais pas convaincue parce que moi enfin (.) là j'voyais peut-être juste écrire un dialogue. (.) Mais là j'ai pas beaucoup thématisé ça. (.) C'qui est un peu dommage (.) j'aurais pu euh redire que les A sont les euh Zuschauer. (.) Ils regardent la scène ils sont au cinéma enfin j'aurais pu plus (.) mais ça j'pense que ça vient de mois aussi d'un point de vue (.) euh théâtral un peu euh j'suis pas assez là-dedans quoi. (.) Ça faut que je travaille là-dessus moi et que je me mette plus dans la situation	CHER1, PARR1

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		moi-même pour pouvoir entrainer les A après à être entrer là-dedans aussi. (.) Qu'ils soient plus ah ouais on est au cinéma (.) on regarde une petite scène (.) tu vois c'est ça que j'ai pas assez (.) j'ai fait dialogue, dialogue, dialogue voilà. (.) C'est la situation que j'aurais dû un peu plus euh) Tu vois moi j'me suis posé la question en fait euh ben alors voilà tu voulais faire un dialogue (.) les préparer pour la fin de l'année (.) mais moi en fait je me suis posé la question autrement je me suis dit le but c'était justement les émotions, les sentiments (.) Donc moi ce que j'ai trouvé intéressant c'est quand tu dis ah oui je suis revenue enfin j'ai repensé que je pouvais leur demander d'apporter une photo (.) moi j'trouve ça très très bien. (.) Ben oui comme ça c'est eux qui viennent avec leur sentiment (.) ils sont plus impliqués finalement. (.) Puis après je me suis dit dans l'écriture mais (.) euh si je dois écrire un sentiment euh enfin est-ce que toi tu décris euh au travers du dialogue un sentiment ? Enfin toi dans la vie de tous les jours par exemple (.) par rapport à des sentiments, les émotions que tu as (.) est-ce que ça t'arrives de (PA : Ça s'écrit pas en dialogue, c'est ça ?) Ben ouais par rapport à un genre authentique je me suis dit est-ce que moi je décris mes sentiments comme ça est-ce que je le fais ? Tu vois par rapport au sens que ça peut (.) que tu peux donner à tes A ? (PA : Oui mais dans le sens (.) tu vois mais si on met ça dans un (.) dans un film, dans une pièce de théâtre (.) on ressent bien quand même) Voilà (.) mais là tu es en train de thématisée un genre (.) justement. (PA : Donc c'est ça que tu veux dire ? C'est qu'il fallait plus que je l'ancre dans un (.) dans un contexte) Voilà exactement. (.) Qu'il y ait une situation authentique de communication pour que ça fasse plus sens à tes A. Simplement leur dire ben voilà on écrit un dialogue (.) euh sur des sentiments. Mais tu vois (.) comme si tu répètes une scène ben voilà on est dans un théâtre (.) tout à coup il y a une scène (.) je sais pas ça peut être une scène d'amour (.) là je donne un contexte (.) une scène de colère ou euh c'est l'acte principal il reçoit une nouvelle au téléphone (.) puis il a un sentiment de colère (.) là tu vois ben t'as une thématisation et puis t'as un contexte. (.) Là j'me suis dit (.) c'est peut-être ce qui manquait. (.) Dans ta situation tu veux qu'ils créent un dialogue alors (.) ben créons une situation de communication (.) authentique. Parce que là t'en as une (.) mais le problème c'est que (.) elle est pas aboutie dans le sens où euh ben oui tu thématises la situation de théâtre alors euh il y a un réalisateur (.) y a les acteurs (.) mais après il faut encore une situation de communication. (.) C'est-à-dire ben voilà c'est une saynète (.) on est au théâtre et puis euh ben tout à coup il reçoit une mauvaise nouvelle et puis il a le sentiment de la colère ou (PA : Mais là je leur donne la réponse un peu en fait. (.) Enfin tu vois (.) moi j'voulais qu'ils créent eux-mêmes) Ben alors justement alors tu thématises tu dis ben voilà vous créez une scène (.) mais il faut vraiment que pour eux ce soit clair qu'ils doivent créer une scène. (.) Et puis là alors tu thématises aussi la devinette. (.) Qu'ils doivent deviner. (.) Pour que t'aies la tâche d'écoute après. (.) Que ce soit clair aussi pour eux. (.) Parce que si tu leur dis d'écrie un dialogue (.) ok puis après bon ben on passe au dialogue vous devez deviner le sentiment (.) t'écris pas le dialogue de la même façon (.) si tu dois le faire deviner ou si tu dois le jouer. (.) Tu vois ce que je veux dire ? (.) Dans le sen où si c'est pour un jeu entre vous dans la classe (.) ce sera plutôt la thématisation de la devinette. (.) On devine (.) on fait une mini scène entre nous. (.) Mais là si tu veux vraiment thématiser le théâtre (.) là on n'est plus dans la devinette. Au théâtre on a une scène qu'on voit (.) euh (PA : Ouais mais, ouais mais on dit rien. (.) Ou après on dit si on a aimé ou pas) Exactement mais la tâche sera différente. (.) La tâche d'écoute ou la tâche d'observation. (.) Il faut que la tâche aussi d'écoute ou d'observation la tâche que tu demandes soit en	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		lien aussi avec ce queuté demandes dans la création de tes A. (PA : Donc si (.) donc j'aurais dû thématiser la devinette ?) Ah je dis pas ce que t'aurais dû faire (.) j'dis simplement qu'il faut que tu fasses des choix (PA : Non mais vu que moi j'voulais vraiment le résultat à la fin (.) un sentiment (.) adjectif enfin tu vois. (.) Il se sent tatata. (.)) Ben voilà (.) alors si c'est ce que tu veux (.) ben voilà t'as ton résultat et puis à partir de là tu dis ben (.) si je veux ce résultat (.) euh quelle situation authentique et le contexte donner pour arriver à ce résultat pour que ce soit authentique. (.) Tu vois la difference ? (PA : M-hm)	
00:39:31.3	00:40:46.6	(Remarque 2 : Klasensprache + questions des A en français) Et puis par rapport à la Klassensprache aussi (.) euh (.) alors ouais j'ai trouvé que t'avais fait vraiment beaucoup plus d'efforts où justement euh t'as parlé beaucoup plus en allemand. (.) Puis y a quelque chose qui m'est venu à l'esprit (.) j'ai trouvé intéressant justement quand j'ai vu (.) à (.) c'était à 8h57 (.) j'ai noté l'heure (.) t'as noté au TN euh jusqu'à quelle heure en fait ils pouvaient faire la tâche puis t'as mis 9h05. (.) Puis là j'me suis dit (PA : J'aurais dû le mettre en allemand) ben ouais ben (.) ça aussi c'est un élément de Klassensprache que tu peux ben (.) le noter aussi en allemand. (.) Comme ça ben t'as un élément de plus. (.) Et puis j'ai aussi relevé que les A posent beaucoup des questions en français. (.) Et puis parfois justement toi ton réflexe c'est de répondre en français. (.) Qu'est-ce que tu peux faire pour justement éviter (PA : T'avais dit que je fasse comme si je parlais pas (.) comme si je parlais pas français que je leur redises ah je comprends pas je comprends pas) Ouais ouais tu re-thématises exactement. (.) Tu re-thématises pour qu'ils reformulent la question en allemand. (.) Et puis que toi aussi tu fasses l'effort et ça c'est difficile c'est vrai que quand t'entends le français tu parles en français mais c'est de dire ben (.) non là on va switcher je veux une question en allemand ou bien tu leur dis simplement wie bitte (.) ich habe nicht verstanden (.) enfin tu thématises ça. (.)	CHER2, PARR2
00:40:46.7	00:42:58.4	(Remarque 3 : optimiser la consigne d'écoute pendant la présentation des dialogues) J'ai aussi relevé la consigne d'écoute pendant que les A présentent leur dialogue. (.) Comment l'optimiser ? J'ai noté beaucoup d'A n'étaient pas actifs durant cette phase. (.) (PA : M-hm c'est ce que j'ai remarqué aussi) Alors tu pourrais faire quoi ? (PA : Ben j't'avais dit là dans le sens que de mettre déjà les sentiments (..) euh tu parles dans première activité ou la deuxième ? (.) En fait les deux hein j'crois) Ouais les deux mais surtout pour euh celle avec les dialogues où ils devaient écouter les camardes. (.) Parce qu'après il y en à un ou deux qui répondaient. (.) Qu'est-ce que tu pourrais faire ? (PA : De mettre euh (.) déjà de leur donner les sentiments enfin peut-être de projeter sur les sentiments (.) et les adjectifs (.) et tout mélanger comme ça. (.) Dès qu'ils voient (.) ben ils se disent alors c'était lequel ? (.) tu vois (.) ça les aiderait plus j'pense, non ? T'aurais d'autres euh ?) Ouais ou ben (.) moi l'idée c'était de (.) j'me suis dit ben puisque (.) tu m'as dit qu'à la fin ils devraient écrire (.) C'était le but aussi donc on revient dans une autre compétence mais qu'à la fin ils devraient écrire (.) c'est peut-être de leur proposer une feuille écrite (.) un support écrit (.) où justement ils doivent peut-être cocher (.) les sentiments alors ils ont les sentiments qui sont notés et puis ils doivent cocher. (PA : Ah ça c'est pas mal) Et puis après t'as une discussion au travers de ça comme ça au moins (.) tu vois que pas tout le monde n'a pas forcément coché la même chose puis après ça amène à une discussion ouverte (.) se dire pourquoi moi j'ai coché ça. Avec à côté dire ben je coche et puis pourquoi (.) donner une raison. (.) Comme ça ils sont obligés d'écouter attentivement puis de sortir quelque chose finalement du dialogue euh qui montre qui justifie leur point de vue. (.) Parce que tu vois là on sort toujours de cette correction du genre	CHER3, PARR3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		on corrige un exercice c'est juste ou c'est faux. (.) Là on peut imaginer que (.) qu'il y a plusieurs réponses mais qu'ils justifient et puis que (.) finalement le plus important c'est dans la justification c'est dans le discours et puis après là tu auras aussi (.) ces moments de Klassensprache qui vont se passer en allemand parce que t'as du contenu. (.) T'as du contenu parce qu'il y en a qui justifient (.) ils trouvent que là c'était plutôt de la colère et puis il va dire pourquoi. (.) Ah mais j'lai vu là il jouait comme ça il a fait ce geste. (.) Puis un autre va dire ah ben non ce geste voulait dire ça. Puis tu vois tu prends (.) d'une situation authentique c'est ils ont joué devant (.) et puis les autres ils ont écouté puis ils ont ressenti quelque chose. Puis là toi tu peux encore re-thématiser les émotions parce qu'ils ressentent aussi quelque chose. Leur dire ben (.) ils ont joué quelle émotion ? Puis quelle émotion, vous (.) quel sentiment, quelle émotion vous avez ressenti ? (.) Puis là t'es carrément dans le thème.	
00:42:58.5	00:49:35.2	(Remarque 4 : Présentation du dialogue non préparée) J'ai noté aussi la présentation du dialogue. (.) Quel est le problème ? Tu leur as demandé d'écrire un dialogue. (.) Mais ensuite (.) tu as demandé de le présenter ce dialogue. (.) Puis pour toi ce serait (.) est-ce que tu vois un problème par rapport à la didactisation par rapport à la démarche didactique ? Quand tu leur demandes justement d'écrire (.) et puis après de présenter ? (PA : Après c'est des petits dialogues. Ouais ils sortent de rien (.) ils sortent de nulle part. Ils ont pas de situation ils disent pas (..) au début j'ai marqué un script (.) oui c'est marqué script. Mais là tu dis oh mon Dieu mais j'ai pas thématiser le genre euh des scripts alors laisse tomber. (.) Non script bien sûr dans les didascalies enfin je sais pas comment on les appelle en théâtre en tout cas ces didascalies tu sais euh deux personnages (.) euh dans une chambre nanan. (.) Donc voilà ça ça manquait aussi donc je me suis dit on va faire plus simple le dialogue. (.) Mais après il manque le contexte euh (.) une phrase de contexte) Ouais ben ça on en a parlé du contexte ouais mais qu'est-ce qui (.) un dialogue, t'en fais quoi d'un dialogue en général ? Un dialogue ça veut dire quoi ? (PA : Ben tu le joues à deux) Ouais (.) tu le joues à deux. (PA : C'est ce qu'ils ont fait) Ben oui c'est ce qu'ils ont dû faire aussi mais avant ils ont dû l'écrire. (.) Et puis euh t'es passé en fait est-ce qu'ils l'ont joué le dialogue ? (.) Alors voilà je te pose cette question comme ça. Est-ce qu'il ont joué le dialogue ? (PA : Ils ont lu le dialogue (rire)) Voilà. Exactement. Ils ont lu le dialogue. (PA : Ouais) Est-ce que lire un dialogue c'est jouer un dialogue ? (PA : D'accord (.) ils auraient dû s'exercer alors. S'exercer) Je sais pas je te pose la question. (PA : Ben oui (.) qu'ils s'exercent déjà à l'oral un peu comme ça. Et puis après ils peuvent s'aider avec la feuille) Ben (.) le problème c'est que si tu leur fait écrire un dialogue (.) puis qu'après devant tu leur dis ben vous venez avec votre feuille (.) tu peux pas leur demander de jouer le dialogue. Parce que (.) moi aussi si j'ai ma feuille ben je lis ce que j'ai écrit. (.) (PA : Ouais mais est-ce qu'ils vont le faire spontanément comme ça ? (.) Est-ce qu'ils vont sans la feuille ils arrivent) Ben non justement pas. (.) Ils vont pas pouvoir le faire spontanément parce que t'es dans une autre compétence. (.) Là t'es dans la compétence production écrite. (.) Ils écrivent un dialogue. (.) Si tu veux qu'ils le produisent à l'oral (.) ou faire un dialogue (.) on est dans une autre compétence. Et là tu dois travailler cette compétence. (.) (PA : M-hm) Donc tu dois apprendre à travailler (.) alors on peut dans un premier temps écrire mais après t'as tout une démarche didactique là autour. (.) Mais c'est ça en fait euh moi le problème que j'ai vu dans ce que j'ai observé c'est que (.) tu leur as demandé d'écrire (.) on peut imaginer d'écrire un dialogue (.) évidemment quand on écrit une pièce de théâtre on écrit des dialogues on a le support. Mais là on est dans (.) la production de l'écrit. (.) Après un dialogue il est fait pour être joué. (.) Mais tu dois passer par des phases de	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		préparation. (PA : Mais là tu parles (.) quand tu dis phrases de préparation c'est vraiment qu'ils s'entrainent à le jouer sans en fait simplement c'est ça) Exactement. Et puis qu'ils s'entrainent aussi dans un dialogue à la prononciation donc il faut revoir la prononciation des mots. (.) Tu peux revoir les chunks aussi pour euh plus loin que le mot pour la prononciation et puis pour aussi jouer c'est-à-dire que ça implique euh comment dire un engagement (PA : la gestuelle) la gestuelle (.) puis tout ça doit être travaillé. (.) Puis après tu peux faire ton dialogue puis là tu peux leur demander de jouer. Sinon en fait ta tâche c'est (.) lisez le dialogue. (.) Tu vois c'est plus la même chose. (PA : Et c'est faisable quand même ou pas tu crois ?) Ah en 45 minutes ? non. (PA : Non mais lisez ? (.) Lisez le dialogue) Alors (.) lisez le dialogue c'est (.) non parce que (.) oui tu peux, on le fait parce que par exemple (.) un acteur ou un comédien il va lire son script mais il va pas le jouer. Il va le lire et puis il va le lire pour lui. Puis dans un premier temps (.) c'qu'il va faire enfin dans un deuxième temps c'est que (.) avec son partenaire s'il y a un rôle (.) ben là ils vont le lire (.) ils vont tenter avec les didascalies de jouer (.) mais là t'étais pas (.) c'était beaucoup plus court. Euh (.) moi j'dirais si c'est un dialogue (.) t'as exercé avant les mots (.) t'as exercé les sentiments (.) ben maintenant c'est (.) vous écrivez des mots-clés (.) ou alors (.) si tu leur donnes la situation de communication (.) justement (.) vous êtes au théâtre (.) euh vous êtes au téléphone (.) ou je sais pas c'est pas forcément au théâtre mais vous êtes à la maison (.) vous recevez un téléphone (.) euh c'est votre euh je sais pas c'est votre petit copain (.) votre petite copine qui vous appelle pour vous dire que c'est fini. (.) Vous ressentez quoi ? (.) Et puis (.) comment vous réagissez ? Tu vois (.) c'est pas simplement ressentir parce que (.) une émotion on la ressent (.) mais si tu veux la formuler dans un dialogue (.) il faut après qu'il y ait une interaction, un dialogue il faut que (.) ben du genre (.) que lui dites-vous ? (.) Et puis là (.) après (.) y a (.) on peut créer un dialogue où c'est plus clair. Ben il manquait justement cette situation de communication, c'était (.) ben voilà en fait si tu veux le prétexte c'était l'émotion (.) puis au travers de cette émotion au fait ils ont pas reçu d'informations, c'était de créer un dialogue. (.) Mais si tu leur dis (.) alors (.) maintenant tu imposes, on peut aussi leur imposer par exemples deux ou trois sentiments (.) ou alors deux ou trois situations puis tu leur demandes de choisir. (.) On peut aussi imaginer de faire ça. (.) Parce que tu vois à ce moment-là (.) tu peux avoir plusieurs mêmes situations. Tu donnes par exemple si c'est le coup de téléphone et puis que c'est le petit amoureux ou la petite amie qui met un terme à la relation (.) ben tu peux avoir trois groupes qui travaillent là-dessus t'auras trois dialogues différents. (.) Puis après tu peux leur demander aussi ben (.) pour vous quel était celui qui vous a le plus convaincu ? Pourquoi ? (.) Tu vois ? (PA : Ouais on peut avoir tellement de trucs) Tu vois c'est des idées (PA : Mais l'idée, l'idée en tout cas de lire le dialogue et de pas le jouer. Oui (.) c'est ça le plus important) C'est ça (.) c'est que t'es plus dans la même compétence (.) que tu travailles. (.) Un dialogue c'est fait pour ben euh en général ben un dialogue c'est (.) ça veut dire on communique, on parle, on discute. (.) Si tu demandes de le faire par écrit (.) puis après ils vont devant avec la feuille (.) c'est normal qu'ils le lisent. Puis lire (.) c'est pas jouer. (PA : Ouais) C'est juste ça (.) après on a le droit de faire écrire un dialogue. (PA : Ouais mais là faut que je retravaille tout parce que ça fait (.) ça c'est un travail énorme alors si tu demandes (.) euh à chaque fois que tu fais un dialogue tu sais (.) tu veux mettre en scène un petit dialogue qu'il faut vraiment (.) prendre sur (.) plusieurs heures vraiment prendre) Ouais mais tu peux faire des mini-dialogues des mini-situations. (.) Tu peux leur demander ben je sais pas euh ben par exemple (PA : Faut pas que je les sous-estime (.) ils peuvent apprendre aussi comme ça) Ouais, ouais bien sûr	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		mais je veux dire par rapport aux sentiments euh les réactions par exemple (.) surtout moi ce qui me vient à l'esprit le genre textuel par rapport aux sentiments c'est les réactions. (.) C'est comment réagissez-vous dans telle ou telle situation. (.) Pour moi c'est ça. Ben des fois on réagit euh c'est dix secondes. (.) On réagit beaucoup par la gestuelle. (.) Puis ça peut être un mot, une phrase. Donc un dialogue ça peut être ça aussi. C'est que (.) y en a un qui dit quelque chose à quelqu'un puis l'autre euh comment réagissez-vous enfin. Ou bien c'est pas forcément un dialogue, on peut imaginer les émotions, on n'est pas obligé de le faire au travers des dialogues (.) tu vois ce que je veux dire par là. (.) C'est qu'on n'est pas obligé de toujours demander des choses énormes. On peut demander une réaction (.) en une phrase. Et puis là (.) tu vois (.) on revient (.) tu peux faire participer tout le monde. (.) Parce qu'il y a qu'une phrase. (.) Après je comprends ton (.) ton idée (.) de ils doivent écrire mais alors là tu peux le faire à un autre moment. Après au travers des réactions (.) c'est de leur dire ben voilà maintenant on va (.) euh écrire quelque chose mais là tu passes dans une autre compétence. Puis tu travailles autre chose. (..) Tu vois la différence ? (PA : Oui)	
00:49:35.3	00:51:46.6	(Remarque 5 : Transition en fonction de l'objectif) Après le dialogue tu as dit die letzte Übung das Rollenspiel. (.) Das ist die letzte Aktivität. (.) Et ensuite j'ai noté tu projettes la consigne et l'as lit. (.) Sie sind Schauspieler (.) Ihr Regisseur möchte dass Sie eine kurze Szene drehen in der ein starkes Gefühl verursacht wird. (.) Voilà (.) de nouveau pour revenir par rapport à ton objectif en fait (.) pour moi c'était (.) euh je passe quand tu as fait (.) c'est qu'en fait tu as eu une réflexion didactique (.) donc toi en tant qu'enseignante tu l'as (.) mais ce que tu montres à tes A finalement (.) c'est euh une superposition d'activités. (.) Et puis là ça serait plutôt une méthode traditionnelle. C'est on fait l'exercice un après l'exercice deux. Ou on fait cet exercice là (.) alors que (.) t'as (.) toute la démarche didactique tu l'as (.) Le problème pour moi c'est juste un problème de communication. (.) Simplement leur dire (.) enfin simplement c'est pas simple (.) mais de leur dire (.) ben on a fait cet exercice maintenant ben on a fait cet exercice par exemple sur le dialogue c'était justement (.) pour revoir les émotions mais maintenant n'oubliez pas c'est que le but c'est quand même qu'on lise le chapitre huit qu'on comprenne les émotions (.) donc pour comprendre les émotions on va faire cet exercice. Tu vois (.) c'est de montrer, de faire les transitions (.) par rapport à ton objectif. (.) Si tu communiques ces transitions tu verras que ça va faire plus de sens à tes A puis (.) ils vont moins te poser la question euh ou alors peut-être pas te la poser mais (.) se poser la question mais ça sert à quoi (.) pourquoi on fait ça ? (PA : Du sens quoi) Exactement. C'est toujours (.) revenir sur ton objectif. (.) Puis toi tu peux le thématiser tu vois en une phrase. (.) Comme tu l'as dit à juste titre avant pour le bilan (.) le bilan t'étais pas sûre au début puis là t'as réfléchi (.) j'ai trouvé que c'était hyper intéressant ton changement de posture c'est de se dire (.) ah ben oui le bilan je reviens sur les objectifs. Je reviens sur ce qui a été réussi. (.) Exactement le bilan c'est que tu fais un peu du méta (.) et puis euh (.) tu reviens ben par exemple (.) on a fait cette activité (.) pourquoi on a fait cette activité ? (.) Ça aussi ça peut être un mini bilan entre chaque activité. C'est de leur dire (.) ben (.) on a fait ça pourquoi d'après vous ? (.) Pour qu'ils se disent ben oui c'est en lien avec (.) et puis euh (.) tout se met en place si tu veux comme le genre textuel (.) Si tu thématises le genre textuel (.) mais pourquoi on fait ça ? (.) Ah ben peut-être parce qu'on va écrire je sais pas un article de journal, on a besoin de savoir comment euh est constitué un article de journal. (.) Puis pour eux en fait si tu veux alors (.) les (.) ceux qui sont très forts (.) ils savent ça les A. Mais on enseigne pour toute une classe. Alors ceux qui savent tant mieux (.) ça fait un, une récapitulation. Et puis pour les autres ben voilà ils découvrent et puis ils arrivent à mieux ancrer l'apprentissage.	CHER5, PARR5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:51:46.7	00:52:54.0	(Remarque 6 : Consigne de répartition des groupes avant le déplacement des A) (CHE revient sur la formation des groupes dont il avait été question lors de l'entretien et rappelle à PA l'importance de se laisser le temps pour tester une nouvelle méthode, ici la formation des groupes avec des numéros. Il lui conseille de donner la consigne et de la schématiser au TN avant que les A se lèvent et se mettent en groupe. Puis aussi de donner le consignes de travail avant de se déplacer)	CHER6
00:52:54.1	00:53:20.0	(Remarque 7 : Différencier le travail de ceux qui ont fini en avance) (PA avance qu'elle n'a pas dit que ces A pouvaient justement exercer les dialogues. CHE parle des activités de différenciation)	CHER7, PARR7
00:53:21.0	00:55:04.3	(Remarque 8 : Réflexion générale sur le sentiments : les jouer pour qu'ils les ancrent mieux) (CHE dit que les sentiments sont quelque chose de très expressifs et demande pourquoi ne pas demander aux A de les jouer pour qu'ils les ancrent mieux ; les jouer dans des situations de communication quotidienne (par exemple déclarer sa flamme). Que ce soit en imposant une situation ou en leur demandant de jouer une situation qu'ils ont choisi, cela leur permettra de mieux comprendre pourquoi ils travaillent les sentiment de surtout de trouver un sens à l'activité en rapport à l'objectif final)	CHER8
00:55:04.4	00:55:52.8	(Remarque 9 : comment améliorer le bilan ?) Voilà t'as dit ça. Sagen Sir mir was Sie gelernt haben? Sentiments, émotions ok auf Wiedersehen. (rire) (PA : Oui je sais mais parce que je me suis dit) Ouais mais bien sûr. Ça arrive à tout le monde. C'est juste que voilà on peut faire mieux ben justement comme je te disais avant c'est (.) ben revenir sur les stratégies de réussite (.) euh éventuellement ce qu'il faut encore revoir (.) leur dire ben si tout à coup il y a quelque chose, un sentiment qui était plus difficile, tu peux revenir le re-thématiser. (.) Revenir sur les objectifs (.) sur eux comment ils ont perçus l'activité. Euh ce qu'ils ont trouvé bien, difficile, facile. (.) Ça c'est des bilans qu'on peut faire. Et puis qu'on devrait faire à la fin de chaque séance. (PA : Leur perception de l'activité) Exactement.	CHER9
00:55:52.9	00:57:16.0	(CHE finit par une remarque positive où il essaie de rassurer PA en lui disant qu'elle essaie de mettre en place cette perspective actionnelle et que beaucoup d'éléments ont été réussi mais que c'est normal que tout ne fonctionne pas. Elle lui est reconnaissante de cette remarque, car elle dit que quand elle est sortie du cours elle était très négative)	CHER10

G.4 Sonia

G.4.1 Premier entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:04:36.0	00:08:03.5	**1EnSo31.3.17 (HEP bureau C25-302, durée : 1 heure, 11 minutes**) (Question 3 : quelle est ta marge de manœuvre par rapport à ton enseignement ?) Euh, non, j'ai beaucoup de liberté, en fait. J'dirais presque que moi j'ai une liberté de 100 %. Ma prafo vient régulièrement aux cours, et il y a jamais une restriction ou elle me prescrit jamais comment je devrais faire. Elle me donne son feedback, mais, elle me laisse la liberté de travailler comme je veux. (CHE : elle est venue combien de fois au premier semestre ?) six fois, ouais. (CHE : par rapport au programme, est-ce que dans ton gymnase tu as des obligations, les livres à avoir ?) Oui, donc, j'ai le livre de vocabulaire, qui est (.) bon on m'a laissé la liberté de pas le prendre mais (.) tout le monde prend le même livre de vocabulaire donc je le prends aussi. Euh, on m'a proposé de faire une lecture, mais là on m'a laissé le choix libre pour le livre. Euh, on travaille bien en équipe mais euh j'ai beaucoup de liberté, donc je peux vraiment faire euh (.) il y a pas, il y pas de liste avec les points de grammaire que je dois aborder. Bon, on m'a dit, à la fin de l'année ils devraient avoir le niveau B1, je sais plus ou moins ce que ça veut dire donc. (CHE : quand tu dis que tu travailles en équipe, tu peux expliquer comment se passe la collaboration ici ?) Par exemple, quand on a fait des tests, de compréhension écrite ou de compréhension orale, normalement c'est une personne qui prépare pour les classes en parallèle puis les autres donnent leur feedback puis après on prend la décision finale. Et si on veut, on peut la prendre pour euh le test.	CHE, SOR
00:08:03.6	00:08:51.7	(Question 4 : quelle est l'importance de l'enseignement du texte littéraire pour toi ?) Bon il y a, pour moi il y a deux motivations pour le faire. C'est d'abord la transmission d'une culture, la présentation d'une culture. (.) La littérature, c'est le concentré, si c'est un bon choix, c'est le concentré de la culture, du comportement, de la vie quotidienne dans les régions germanophones. (.) Donc la transmission de la culture ou la présentation d'une autre culture. Mais aussi euh je prends ça comme moyen didactique pour euh la compréhension écrite, la production écrite. (.)	CHEQ4, SOR4
00:08:51.8	00:13:29.7	(Question 5 : par rapport à la lecture que tu es en train de lire, quels ont été tes critères de sélection ?) Bon, on avait une petite séance de réflexion du livre à prendre avec les autres profs qui ont la 1M. Et il y avait un collègue qui a fait la formation HEP l'année passée, donc il a eu pris connaissance de Gastspiel. Il a dit, bon, ça c'est un livre qui vaut peut-être la peine, d'être travaillé avec les A. J'l'ai lu, (.) j'le trouve, j'l'ai trouvé bien. Peut-être assez difficile quand même (.) bien, parce que il est à la fois drôle, il y a un fil rouge qui peut servir comme une corde qui tire les A à travers le livre, qui les motive à continuer. Et il parle beaucoup de la vie quotidienne. (.) D'une façon ou d'une autre, il y a aussi beaucoup d'expressions qui sont plutôt orales que écrites. Ca, j'trouvais assez bien aussi. (.) Et il y a pas un énorme travail d'interprétation. Et je trouve pour une première année, c'est peut-être pas mal si on travaille d'abord la langue (.) pour être dans une meilleure position pour les textes plus difficiles au niveau de l'interprétation. (.) (CHE : ok, tu entends quoi par interprétation ?) Bon, on a lu un petit peu Kafka, euh (.) ça s'est un champ où tu peux interpréter les mots, des phrases, qui veulent, <.> deux choses en même temps. Donc il donne le contenu, mais aussi il motive à une réflexion (.) sur ce qu'on peut voir derrière les mots. Ce qui n'est pas forcément le cas dans Gastspiel. (CHE : est-ce que tu as lu autre chose avant Gastspiel avec les 1M ?) Juste des, des Kurzgeschichten. Ouais, on a lu euh trois, quatre (.) histoires, mais vraiment de courtes histoires. Comment est-ce qu'on dit ? Ce n'est pas novelle, c'est vraiment très court. (CHE : des récits, des nouvelles) Vraiment très, très courts, une page, deux, pas plus que ça. (CHE : et de plusieurs auteurs différents ?) Oui (Tu as des noms d'auteurs, ou tu te Rappelles ?) Oui, euh c'était (.) on a lu Kafka, (.) on a lu (SO va chercher dans son sac le livre avec les nouvelles mais ne le trouve pas)	CHEQ5, SOR5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:13:29.8	00:15:34.6	(Question 6 : la planification : comment l'as-tu fabriquée ? Quelle a été ta démarche didactique ?) Euh, bon, pour ce genre de (.) cours. Pour moi il y a deux objectifs toujours. Il y a un objectif, c'est (.) bon, la compréhension du texte ça pourrait m'être complètement égal, parce que euh (.) si l'A comprend ou comprend pas le texte, normalement, c'est un peu égal, au niveau euh bon pour mes objectifs. Le but, c'est vraiment euh (.) les faire parler (.) et les motiver de continuer avec l'allemand (.) et de continuer aussi avec la lecture. Et comme euh c'est très difficile d'être motivé et de continuer si on ne comprend pas, (.) on fait des activités qui ont comme objectif une meilleure compréhension du texte (.) même si la compréhension en soi n'est pas le but. C'est plutôt euh (.) euh parce que si l'A a compris 30 % ou 80 %, euh il est pas content parce qu'il a pas tout compris. Donc, c'est plutôt, je veux euh éviter qu'ils sont mécontent avec la lecture. C'est pour ça que je vérifie ou je donne des (.) dispositifs, pour ouais pour améliorer la compréhension. Mais le but, c'est plutôt euh parler, écrire, s'exprimer, produire quelque chose en allemand sur la base du livre et les motiver de continuer la lecture, parce que je trouve juste la lecture aussi à la maison, c'est déjà, c'est déjà bien de faire ça.	CHEQ6, SOR6
00:15:34.7	00:17:31.4	(Question 7 : séance observée : quel a été ton ressenti après ton observation ?) Euh, bon il y avait (.) à part du fait que c'est toujours bizarre de se voir dans les films, euh moi j'ai vu qu'ils ont quand même pour un vendredi après-midi, ils ont, les A étaient actifs, ils ont travaillé en groupes, il y avait un échange, qui était dans la plupart des cas quand même centré sur le livre. Euh, ils ont tous, tous les groupes ont produit quelque chose et ils l'ont aussi présenté. Ça c'était plutôt quelque chose de positif. Euh, moi j'ai vu à la fin que j'étais pas très claire avec les consignes au début. C'était un peu (.) d'abord j'ai expliqué c'qu'on va faire, après je suis revenu sur les, ou j'ai abordé le sujet du devoir pour la prochaine fois. C'était pas très clair. Et puis, euh (.) la gestion du temps, c'était un peu limite aussi à la fin, c'était assez vite. (.) Euh, j'ai demandé à une A de lire à haute voix. Et c'était aussi la même A qui dû reformuler le contenu de ce qu'elle a lu. (.) Elle l'a fait, mais elle a (.) travaillé, c'était difficile pour elle, ça je le referais plus. (.) Et, ouais les interventions au début, ça risque de créer une surcharge cognitive, peut-être. Et euh, ouais et peut-être aussi (.) expliquer l'objectif du cours, pas juste présenter mais aussi dire pourquoi c'est l'objectif du cours. Donc c'était l'analyse d'un texte et la production d'un texte.	CHEQ7, SOR7
00:17:31.5	00:22:23.7	(Question 8 : quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevé dans le film ?) Euh, donc le cours il était, j'ai plus tous les aspects ici mais une chose, c'était euh le cours il était centré sur les A. (.) A partir de la minute 9 je crois, euh c'était aux A de travailler, jusque-là, c'était beaucoup, c'est moi qui ai beaucoup parlé. Après c'était d'abord la lecture (.) euh après la création d'un dialogue et puis la présentation. Et en parallèle de la présentation, il y avait aussi le questionnaire à remplir, donc ils étaient bien occupés, euh actifs, ils ont travaillé en groupes, chaque membre du groupe a eu son rôle. (.) Il y avait selon ce que j'ai observé, il y avait pas d'A qui ont rien fait. Euh, (.) et mon rôle, c'était plutôt être là pour euh (.) pour faciliter la tâche, pour répondre aux questions. (.) (CHE : et puis quand tu parles de la lecture à un moment donné justement dans les groupes, comment s'est passé cette phase de lecture ?) Bon, pour certains, c'était peut-être la première fois qu'ils ont lu le texte. (.) Et puis, il y avait, d'un coup il y avait pleins de questions. Euh, et là, il y avait des questions comme je comprends pas ce mot. Et là j'étais assez rapide avec la traduction, c'est peut-être pas idéal. Après, il y avait vraiment des questions de compréhension, j'ai vu, ils ont pas compris, (.) de quoi ça parle. (.) Et là, j'ai beaucoup assisté. Donc j'ai posé des questions (.) euh	CHEQ8, SOR8

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		vraiment à quoi sert une voiture euh pour, pour leur expliquer que ils veulent voler la voiture pour le transport ou de quoi on a besoin si on veut ouvrir un porte. La clé. Vraiment des questions (.) qui vont bien les diriger dans la bonne direction. (.) Donc là, j'ai beaucoup beaucoup facilité la tâche. Et j'ai, bon j'ai vu que (.) voilà, c'était utile sinon ils auraient pas compris. (CHE : et puis à un moment donné tu as dit que pour certains, c'était la première fois qu'ils lisaient le texte. Comment tu sais s'ils lisent le texte ou pas, est-ce que tu vérifies la lecture du texte ou pas du tout. Si j'ai bien compris, ils doivent lire les passages à la maison) M-mh (CHE : Et puis en classe, ils font des activités ?) C'est ça, exact. (CHE : Et comment, est-ce que tu vérifies la lecture du texte ou pas ?) De cette façon oui. (.) Mais je pose rarement des questions de compréhension directe. (.) Donc euh, en quelque sorte pour moi, le (.) cette approche actionnelle elle est aussi là pour, pour déguiser un petit peu (.) euh en partie il s'agit vraiment aussi de, on peut pas être actif si on n'a pas compris. Donc c'est, si je pose juste des questions du contenu (.) euh je sais s'ils ont lu ou pas, ou compris ou pas. Mais avec cette technique, je peux tout de suite après produire quelque chose avec. Donc c'est le, fameux Doppeldecker, si j'ai bien compris euh de quoi monsieur Schweitzer parle toujours. (CHE : comment est-ce que tu fais par exemple, parce que tu dis justement, c'est juste si euh ils ont pas lu, finalement ils arrivent pas à produire. Et s'ils lisent pas en fait, quel est le moyen en fait pour eux qu'ils puissent produire s'ils ont pas lu à la maison ? Quel est le moyen pour eux de réaliser l'activité en classe ?) Bon là, ils ont pas travaillé tout seul, (.) donc le travail en groupe, ça les encourage (.) peut-être à dire aussi à leurs collègues, écoutez j'ai pas compris, tu peux m'expliquer ? J'ai donné 20 minutes (.) pour produire un tout petit dialogue. S'ils avaient bien bien lu, (.) 20 minutes sont peut-être trop de temps. Donc euh, dans les 20 minutes, il y a aussi une phase où Ils peuvent encore relire (.) me poser des questions de compréhension (.) et euh discuter aussi avec les collègues comment on peut se débrouiller si on a pas compris le passage. (.) Et là, bon ce que j'ai appris euh, la prochaine fois, c'est peut-être à moi de (.) de former les groupes, parce que les deux A qui étaient là (.) K1 et A1, (.) les deux avaient vraiment la peine à (.) à comprendre. Pas seulement le texte, mais aussi la tâche.	
00:22:23.7	00:25:58.4	(Question 9–10 : quels éléments sont des points forts, d'efforts du ont de vue de la perspective actionnelle ? Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments d'effort ?) Euh, (.) donc être plus clair avec l'objectif et expliquer l'objectif. (.) Dans les trois phases, (.) qui sont ouais un peu logique pour la lecture, donc la phase avant, pendant et après, (.) j'trouve la phase après, c'était pas mal, parce qu'on est revenu, avec la présentation et après la présentation avec les questions, on est revenu vers euh vers le texte. (.) Euh, la deuxième phase, (.) ça allait aussi, que là ils ont pu vérifier s'ils ont compris ou pas, ils ont pu me poser des questions, parler entre eux. Mais la première phase, elle manquait complètement. Il y avait pas d'introduction, euh ça j'aurais pu faire, j'aurais pu faire ça mieux. De vraiment les prendre euh et puis aller ensemble avec eux sur le bateau et pas euh dire euh écoutez là (.) euh. (.) Ca, après les présentations, euh (.) bon j'ai dit souvent c'était bien, merci euh, mais j'ai pas donné un feedback vraiment. Et j'ai pas laissé la place à la classe de donner un feedback. Ça pourrait être euh aussi un (.) encourageant peut-être pour, pour le groupe qui a présenté, d'avoir un peu plus de retour. (.) Ca, c'était très court. Euh, (..) j'aurais pu écrire les mots au tableau aussi. (.) Il y avait pas mal d'A qui m'ont posé des questions sur des mots. (.) Euh, peut-être mettre à disposition aussi des Redemittel, des pré-fabriqués (.) euh pour faciliter l'entrée dans le travail. Peut-être pour chaque dialogue, faire juste les	CHEQ9-10, SOR9-10

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		deux premières phrases ou (.) euh mettre à disposition des Redemittel, vraiment des phrases ou des petites, ouais <.>. Euh, (.) quoi d'autres ? (..) Ah ouais, il y avait, justement il y avait un A qui euh qui m'a posé des questions comme euh (.) je sais pas ce qu'il a fait, c'est quel jour déjà monsieur ? Euh, j'ai dit, bon c'est le jour qui est indiqué dans le livre. Euh, c'est pas aujourd'hui ? (.) Donc là, j'ai vu, il y a vraiment un problème. (.) Bon là, je (.) je pense, c'est soit il est HP, ou un peu, un peu autiste. J'ai un peu cette impression, parce que. (.) Là, je devrais prendre un peu plus de temps pour discuter de temps en temps avec lui. Donc il a jamais les affaires, donc il a vraiment un problème de compréhension, (.) euh du sens aussi et de ce qu'on fait et (.) là j'ai vu qu'il est un peu perdu, même s'il a, il a fait sa tâche, il était quand même un peu (.) perdu au début. (.) Euh, (.) ah oui, bon ça c'est plutôt une question que j'aimerais poser à toi. (CHE : ok, tu peux me la poser après, ça va ?) Oui. (.) Sinon, bon c'était plus ou moins ça, ce que je voulais améliorer.	
00:25:58.4	00:26:39.4	(Question 11 : Quels éléments ne correspondent pas à une perspective actionnelle ?) Euh, (…) (SO cherche dans ses feuilles) Pour être honnête, rien. (.) Je compte sur toi que tu vas me dire. (rire)	CHEQ11, SOR11
00:26:39.5	00:27:22.1	(Question 14 : A quels aspects didactiques et méthodologiques tu seras attentif lors de ton prochain enseignement sur le texte littéraire ?) Bon, ce que j'ai déjà mentionné, donc euh expliquer mieux l'activité, (.) être sûr vraiment que les A euh aient compris, ce qu'on fait et pourquoi on le fait. (..) Ouais peut-être ça.	CHEQ14, SOR14
00:27:22.2	00:35:15.8	(Question 15 : Questions ?) Alors, euh, tu l'as vu, il y avait des groupes qui ont présenté, puis d'autres ont, avaient déjà présenté, ils étaient plus ou moins attentifs, (.) mais, les groupes qui doivent encore présenter (.) il y a une certaine nervosité, donc encore moins de temps de préparation, ils écoutent pas. (.) Donc euh, le dernier groupe, j'crois, ils ont loupé tout le reste, donc ils ont, même pas rempli, rempli leur questionnaire. Ca, c'était aussi un devoir pour la prochaine fois. (.) Donc, ça restera encore faire. Mais, comment est-ce qu'on peut faire mieux ? Peut-être juste faire présenter deux groupes ? Euh, pendant un cours ? comme ça, il y a au moins la plupart des A qui restent attentifs. Ou les laisser jouer ça à la maison, se filmer, euh, et après on regarde ça tous ensemble, comme ça tout le monde est tranquille ? Ce que j'ai proposé pour aujourd'hui, c'était euh une hypothèse, ils ont dû écrire l'hypothèse, comment l'histoire continue. Euh, pas écrire, parler. Donc euh, j'ai demandé de parler pendant 30 secondes, (.) pour expliquer leur hypothèse. Et ils m'ont envoyé euh un fichier audio. (.) Ou, parce qu'ils ont dit ah ouais c'était difficile, j'ai pas d'ordinateur et compagnie. Euh, donc c'est un A qui l'a fait et les autres étaient préparés, mais ils ont écrit, ils ont lu ou ils ont fait spontanément, comme ça, à l'oral. (.) Donc euh, en théorie ça marche très bien, demander à la, vous allez vous filmer mais en pratique (.) ils s'voient plus après l'école et. (CHE : exactement. Bon, écoute, tu proposes déjà de très bonnes pistes. C'que j'te propose en tout cas, c'est quand tu fais un travail de groupe euh où là il y en avait six j'crois, il y avait six groupes en tout ou cinq euh j'sais plus combien) Euh j'crois cinq groupes. (CHE : Cinq. Euh, ben tu as vu, y a des problèmes après de gestion de temps, sur 45 minutes. Si tu veux que tous les groupes passent, effectivement, c'est rapide. Et le problème, c'est comme tu l'as énoncé, c'est que les groupes passent, ensuite y a pas de feedback, tu passes à l'autre groupe, et puis finalement le, l'effet que ça peut avoir sur les A, c'est bon ben, j'dois faire une présentation, j'fais ma présentation peu importe qu'elle soit bonne ou pas, de tout façon je passe, après on passe à autre chose, on passe à un autre groupe. Je pense que ta solution de choisir un groupe, voire deux donc là j'me laisserais une	CHEQ15, SOR15

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		certaine marge de liberté dans ma planification. J'planifierais un voire deux groupes. Et après de faire un feedback, mais comme tu l'as proposé, c'est ce qu'il manquait peut-être aussi dans ta séance, c'est justement cette phase de feedback où là tu reviens sur des éléments euh par rapport à tes critères. C'est-à-dire que au début tu as donné à tes A à faire une tâche, euh ils devaient jouer une scène, et si tu reviens sur des critères, alors peut-être à mon sens, c'est ce qui manquait un peu, c'est des critères peut-être plus observables, sur la scène, c'est-à-dire euh voilà, vous deviez écrire une pièce de théâtre, parce que tu vois à un moment donné, ce que j'ai trouvé intéressant, c'est que tu as donné ta consigne et c'est vrai, tu as dit que il y avait un peu des confusions, et en fait, peut-être tu l'as remarqué dans le film, tout à coup il y a un A qui t'as posé la question, qui a pas vraiment bien compris, et puis là, il, il a dit oui mais alors on doit jouer, on doit faire comme une pièce de théâtre, et puis j'ai l'impression pour toi, c'est, tu t'es dit, ah ouais, c'est vrai, c'est une bonne idée, donc oui en fait tu as donné l'autorisation, enfin il a donné une idée. Et c'que j'trouve intéressant, c'est si tu réfléchis plus en amont, sur le genre textuel que tu veux, c'est-à-dire euh ils doivent faire une saynète, mais à la limite, c'est euh ancrer cette saynète dans un contexte, donc les diriger un peu plus, leur donner peut-être un peu moins de liberté, avec des critères. C'est-à-dire, leur dire par exemple, y a au moins un personnage qui doit entrer en ligne de compte, un lieu, un événement, une action je sais pas. Et après, en fait, ces critères tu les donnes aux A, et après quand les A présentent, les autres A doivent tenir compte de ces critères et après tu peux faire un feedback sur ces critères. Comme ça, si tu veux, ton feedback que tu fais, tous les A ont le même, enfin ont les mêmes critères que toi et tu peux faire une mise en commun. Et c'est pas forcément toi qui fait le feedback, dans une perspective actionnelle, on peut aussi s'dire, les A le font aussi entre eux. Et toi tu diriges ce feedback, dans le sens où t'es présent, et puis tu peux dire par exemple selon le première critère, est-ce que ce premier critère est réalisé ? Et y a de nouveau un échange d'informations entre les A, sur le processus. Donc là, on est de nouveau dans cet élément important de la perspective actionnelle, c'est un retour sur le processus. Et si tu reviens sur des critères, dans ton feedback, ben tu peux justement pour chaque groupe, donner un feedback, mais les A le donnent, ils sont encore actifs. Et les autres A, ceux qui ont passé donc, écoutent ce que les A disent et se sentent peut-être plus concernés. Et j'pense que si tu fais comme ça, enfin c'est à essayer, moi quand j'le fais, j'ai l'impression en tout cas que l'apprentissage est beaucoup plus effectif et les A sont beaucoup plus participatifs et beaucoup plus volontaires pour passer devant, parce qu'ils ont un retour. C'qui est très important comme tu l'as dit avant, c'est qu'il faut qu'il y ait un feedback. Parce que si tu les fais passer pour passer, ils vont se dire bon ben voilà, c'est pour beurre, c'est pas important. Et peut-être pour les stimuler encore plus ou pour euh comment dire, donner plus d'importance à cette présentation, tu pourrais à la limite jouer ça comme challenge. Quelle est la meilleure présentation ? Mais j'crois que, c'est toi qui l'as proposé ou c'est pas toi, non j'sais plus. (SO : non) Non c'est pas toi. Alors tu peux proposer un challenge. Par exemple peut-être dire bon maintenant euh il va y avoir une voire deux présentations. Donc évidemment il en faut deux pour qu'il y ait un challenge. Y aura deux présentations, euh vous avez les critères selon ces critères, ben on va voter pour la meilleure présentation. Pour qu'il y ait, tu vois, cet espèce de challenge. Et puis pour aller encore plus au bout du challenge, ben dire, ben voilà pour le prochain test de littérature, ceux qui gagnent, ceux qui remplissent le plus de critères, ils ont un point de plus par exemple. Et ça, ça peut les motiver et justement ça peut les motiver si tu veux, avant qu'ils	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		passent il y a deux groupes ou trois groupes, c'est de se dire, je vais me concentrer sur ce qu'ils disent et sur le feedback, parce qu'en fait tout ce que je retiens avant, moi je peux déjà le mettre en pratique. Tu vois, si tu veux l'écoute est beaucoup plus attentive parce qu'en fait ils devront mettre en pratique directement ce qu'ils ont entendu. Alors effectivement, le deuxième ou le troisième groupe euh il a plus de chance de faire mieux puisque il entend (.) les autres feedbacks. Mais ça, t'es pas obligé de le thématiser, ça peut être un challenge pour eux. Tu peux le thématiser la fois d'après en disant oui mais le deuxième groupe qui passe euh on est encore plus sévère parce que vous devez être attentifs à ce qui a été dit. Comme ça, tu rends l'écoute des autres camarades encore plus attentive et active. Donc ça, ça peut être une solution. J'te propose donc effectivement de pas faire passer tous les groupes, (.) mais pour que tous les groupes puissent travailler vraiment efficacement, c'est de pas leur dire au début qui va passer. C'est dire ben voilà, ça peut être un tirage au sort. Donc aujourd'hui, deux groupes vont passer ou trois groupes vont passer, on fait un tirage au sort. Comme ça, ils sont obligés de participer, puis (.) dire aussi par exemple si tu reconduis cette activité, dire ben, si vous avez déjà passé, ça veut pas dire que vous allez pas passer une deuxième fois. (.) Comme ça, ils sont vraiment motivés à réaliser l'activité. Parce qu'effectivement, si tu leur dis, bon ben une fois que vous avez passé, plus de travail, bon, ils vont se dire, c'est bon j'ai passé, maintenant j'écoute plus. Qu'il y ait toujours en fait quelque part cette pression de peut-être je vais passer devant. Alors pas une pression négative, dire je vais passer devant ça va être horrible, mais c'que j'ai vu là, c'que j'ai observé, c'est qu'en tout cas, il n'y avait pas tout ce stress, l'E nous observe, nos camarades aussi. Il y a une bonne ambiance dans ta classe. Donc par rapport à ça, j'pense qu'il n'y a pas de souci. Mais c'est vrai en tout cas le challenge et puis ne pas faire passer tous les groupes mais un ou certains groupes, c'est vraiment bien.	
00:35:15.9	00:44:39.9	Dans un deuxième temps, ton idée que j'trouve aussi intéressante, soit de les filmer, soit d'enregistrer en audio, c'est aussi très intéressant. Si tu veux aussi à la limite, c'est de dire aujourd'hui ben y a deux groupes qui passent et tous les autres groupes doivent s'enregistrer. (.) Si tu veux pas faire un tirage au sort, tu peux faire cette activité volontaire, parce qu'en général ils aiment pas s'enregistrer. Donc ils préféreront passer devant. Après, il y en a qui préféreront s'enregistrer. Mais tu vois, on est de nouveau dans une perspective actionnelle, où l'objectif est le même, mais le moyen est différent, c'est-à-dire soit on passe devant la classe, soit on s'enregistre mais ils doivent faire la même prestation. (.) Et le fait aussi de pouvoir s'enregistrer, ça te permet (.) de ne pas forcément entre guillemets perdre du temps, ou consacrer trop de temps à l'écoute de plusieurs présentations, mais à toi de les écouter à la maison et de pouvoir les comparer selon tes critères. Donc tu peux aussi mélanger, soit faire des présentations, et de l'audio ou faire que de l'audio ou faire que des présentations, mais tu vois le risque de faire que des présentations, en tout cas, c'est de ne pas avoir assez de temps pour le feedback. Et c'est vrai que le feedback, que ce soit le feedback que tu donnes ici, ou que tu donnes par rapport à l'audio, est très important. De revenir toujours sur les critères que tu donnes et sur le processus, parce qu'il y a le résultat, ben y a ce qu'ils présentent, et ce qui est aussi très important pour eux, c'est de se dire ben là maintenant, je suis dans le métacognitif, c'est comment est-ce que j'ai réalisé mon activité, quels ont été les points forts, les points faibles mais surtout le comment, le comment je peux faire et en même temps les stratégies. Et c'est ça qui est vraiment important dans la perspective	CHE, SO

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		actionnelle, c'est pour ça qu'on les fait travailler par groupe, c'est que quand tu travailles par groupe, t'as un échange de stratégies, t'as un échange de bons procédés, t'as une discussion, puis la mise en commun, c'est pour ça qu'elle est très importante, c'est (.) ben je prends des éléments de plusieurs personnes pour finalement avoir un résultat collectif. Ça veut dire que chaque A apporte une pierre à l'édifice. Chaque A en fait apporte quelque chose (.) pour le contenu. Et c'qui est intéressant aussi avec cette perspective, c'est que tu fais cette activité ici, tu la fais dans une autre classe, t'auras pas les mêmes stratégies, t'auras pas en fait les mêmes expressions des A, mais par contre, tu verras que t'auras peut-être deux produits différents, mais t'auras des stratégies communes, mais pas toutes les mêmes. C'qui est intéressant, c'est que c'est pas toi en tant qu'E qui leur dit comment faire, mais tu es la en fait en arrière pour guider c'qui se passe et évidemment s'il y a une stratégie qui manque, qui te semble inévitable, ben, tu dois la rajouter, mais tu laisses toujours en fait les A s'exprimer. Pourquoi ? Parce qu'en fait, si tu restes en retrait, tu montres en fait que eux ils ont l'apprentissage en main et que eux, et que eux savent beaucoup de choses que toi t'es juste là pour rajouter, pour rajouter des éléments qui sont importants. Et t'es pas, t'as pas cette posture de, du transmetteur de savoir en disant, ah ben voilà maintenant vous avez fait l'activité, maintenant c'est moi l'E qui corrige, j'ai les bonnes réponses, vous m'écoutez. En fait, eux en donnant les réponses, ils se responsabilisent dans l'apprentissage, et ils sont là à échanger, à se dire, ah ben oui ben finalement entre nous on arrive finalement à un résultat final, qui est aussi très positif. (SO : m-hm, ouais. Mais t'avais l'impression que moi je fais ça, je donne leur (.), la bonne réponse à la fin ?) Non, non, j'avais pas cette impression, c'était juste, en fait je parlais si tu donnais un feedback beaucoup plus élaboré par rapport à des critères. Non, moi j'ai pas du tout, dans ce que j'ai observé, tu es resté en retrait. C'est-à-dire que tu as écouté les A et effectivement il manquait après justement cette étape de feedback. Par contre, ce que j'ai trouvé intéressant, t'as pas jugé, tas pas dit c'est pas bien mais t'as toujours motivé. Et ça, c'est ce que j'ai trouvé aussi d'intéressant, c'est qu'en fait tu relevais les bons côtés et les moments positifs. Après peut-être, justement euh c'qu'il manquait, ben c'est comme tu as dit, c'est le feedback, mais pour qu'il y ait un feedback, c'est toujours compliqué si on dit ouais il faut un feedback, mais en fait il est sur quoi ? C'est pour ça que c'est toujours important, en début d'activité, tu donnes ton objectif, tu expliques puis tu donnes des critères. Puis c'est des critères de réussite en fait. C'est des critères d'attente, comme ça, eux ils savent et puis eux ils peuvent carrément dire ben voilà, est-ce que. Alors tu peux avoir des critères très observables, (.) y un personnage, y a un événement, puis après tu peux avoir des critères peut-être un peu plus libres, de création. Et puis, ben ça laisse une marge aussi après de discussion. Mais c'qui est intéressant, c'est quand t'as des objectifs qui sont aussi oui ou non, ben quand y a l'échange, euh on peut euh comment dire justifier, c'est-à-dire euh est-ce qu'il y a eu un personnage ? Oui, un autre A, non parce que j'ai entendu qu'il y avait aussi ce <.>. Et puis tu vois là, là il y a une discussion qui s'installe. Si t'as pas de critères, la discussion elle s'installe en fait sur, enfin sur un peu tout et n'importe quoi. C'qui n'est pas forcément négatif, mais c'que j'veux dire par là, c'est que toi en tant qu'E, tu as des objectifs d'apprentissage, et puis il faut que tu puisses te dire à la fin, est-ce que ça c'est atteint ou pas atteint. Et quand tu as des critères que tu donnes, à la fin toi tu peux savoir si ces critères sont atteints ou pas et les A aussi. C'est ça qui est intéressant, c'est que pour eux, il savent, alors (.) évidemment c'est pas objectif, comme	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		toi et moi en tant qu'E en se disant ben voilà j'ai ma petite liste. Mais par contre, eux ils peuvent se dire, tu pourrais le faire même de temps en temps, moi j'le fais, c'est à la fin d'une séquence, tu leur donnes une check-list, et puis par exemple s'ils doivent rédiger un texte, ben y a tous les critères en fait. Comme pour le test, sauf c'est une évaluation formative, puis j'leur dit de cocher si oui ou non c'est réalisé ou pas, par exemple est-ce que j'ai relu mon texte deux fois ? Est-ce que j'ai relu la place des verbes ? Tu vois, des critères qui sont objectifs, observables et puis (.) après je fais des évaluations mutuelles entre les A, ils s'échangent le texte, et puis c'est eux qui cochent. Et puis après, il y a une discussion entre eux, mais tu vois la discussion elle est toujours faite sur une observation et pas dans le vide. Elle est toujours faite sur des critères. Et quand t'as ces critères, peu importe hein que tu sois en littérature ou dans un autre cours, dans une autre (.) activité langagière, c'qu'est intéressant, c'est justement quand t'as des critères, tu peux revenir sur l'apprentissage et tu peux donner un feedback constructif. (SO : m-hm, ouais, c'est juste. (.) Bon là, franchement, le but c'était (.) euh (.) d'abord les faire parler, après les motiver à trouver les réponses aux questions, pour qu'ils puissent s'exprimer une fois à l'écrit, mais aussi euh pour montrer qu'ils ont compris. Ca, c'était (.) c'était le but (.) et euh bon après j'ai vu bon un feedback ce serait bien aussi, mais on peut pas tout faire, donc soit l'un, soit l'autre. Et euh, mais je prends ça vraiment (.) euh (.) ouais comme, comme idée d'amélioration et bon j'ai déjà fait différemment aujourd'hui avec le, l'audio et (.) c'est vrai, normalement je donne pas (.), je donne rarement un feedback négatif. (.) Parce que j'trouve super comme ils travaillent. Et euh peut-être c'est aussi le fruit de, de jamais donner des, vraiment (.), si 'est vraiment nul, j'dis hein, écoutez ça, ça va pas. Mais quand il y a quelque chose qui vient, (.) quand je vois un (.) produit, normalement c'est positif. Comme ça, (.) ils travaillent assez bien.) Ben, ça les motive. Puis, c'qui est intéressant, c'est si tu reviens toujours sur c'qui fonctionne, euh et ce qui est positif pour eux, ben justement ils s'disent ben au moins j'ai réussi ça. Si tu mets vraiment le focus, l'accent sur ce qui a été réussi, ben tu motives les A. Après, ça veut pas dire que si quelque chose est vraiment mauvais, il faut pas le dire mais, c'est bien, j'trouve de dire c'qui va pas, mais surtout de dire c'qui va. Parce que c'qui va pas, ça peut être aussi eh comment dire, par exemple en tête à tête avec l'A, pas forcément devant la classe. Parce que c'est vrai que, si on stigmatise un A qui est pas bon euh après ça peut avoir des répercussions. Mais, on oublie aussi, c'est de pas forcément stigmatiser les A qui sont bons. Parce que souvent on fait lire les A qui sont bons, on pose les questions aux A qui sont bons, puis on les stigmatise, et puis on s'rend pas compte que des fois ces A ils ont pas forcément envie aussi que la classe, enfin qu'on les mette en avant devant la classe. Et c'qui est intéressant j'trouve, c'est que quand on fait un feedback justement si tu te bases sur des critères, en fait tu te bases sur la performance et pas sur la personne. Et c'est ça qui est intéressant, c'est que euh dans l'enseignement, euh si tu te bases sur des critères, t'es vraiment objectif, puis tu es vraiment constructif. Mais souvent, il y a des E, des collègues qui se basent sur la personne ou qui font un mélange des deux. Par exemple, ils ont pas aimé euh une prestation, je sais pas par exemple tout à un coup un A euh ben il fait toujours la même faute de cas, ou il fait la même faute de déterminant, ça l'a perturbé, puis en fait après il base son commentaire si tu veux sur cette sensation. Puis après c'est un commentaire qui s'ra sur la personne et pas forcément sur la performance. Alors que quand t'as des critères, ben tu te bases sur la performance et pas sur la personne. Et c'est pour ça, j'trouve que quand tout à coup il y a quelque chose	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		qui va vraiment pas bien et puis que l'A peut le prendre personnellement, c'est-à-dire que souvent les A ben voilà c'est des êtres aussi émotifs, euh ben si tu vas discuter après le cours ou pendant le cours mais en tête à tête, ou avec le groupe finalement qui est responsable, si c'était out un groupe, ben tu stigmatises pas, et puis ben les A ils ont compris qu'il y avait un feedback sur des critères et puis après ben tu peux aller peut-être dans un commentaire plus personnel. Ou par écrit si tu veux, mais pas devant tout le monde.	
00:44:38.9	00:52:03.7	(Voilà, est-ce que tu as d'autres questions ?) (SO : non, c'était ça en fait (.) et puis euh (.) tu m'as posé la question est-ce qu'il y avait quelque chose qui était pas dans le contexte euh (.) actionnel, moi j'ai dit non j'ai pas trouvé. Euh, toi ?) Non, j'peux pas dire que j'ai trouvé quelque chose qui était pas dans le contexte actionnel, parce que j'ai trouvé que justement t'avais les formes de travail qui étaient totalement actionnel, puisque c'était pas groupe, y a jamais eu d'individuel finalement, de forme individuelle. Euh, y a pas eu cette euh cette volonté de transmettre un savoir, c'est-à-dire où tu te mettais euh pas sur un même pied d'égalité avec les A. Euh, donc ça, j'ai trouvé très positif. Y a juste, ben comme tu l'as relevé en fait, moi l'élément que j'ai trouvé ou que t'as relevé que tu pourrais améliorer, c'est justement la consigne (.) au départ avec l'objectif. Et puis peut-être euh j'me suis posé la question euh attends j'l'ai noté, faut juste que je reprenne ma feuille, quand j'ai revu, euh par rapport à ton objectif que t'as écrit au TN, euh t'avais un des objectifs qui était aussi analysieren Sie die Szene und Sie überlegen, tu l'as dis après. Mais j'me suis posé la question dans l'analyse euh et tu l'as dit après, enfin pendant l'entretien aussi, euh ils ont lu, ils ont discuté, ils ont analysé. Peut-être euh (.) c'qui est pas forcément encore actionnel dans analyser, c'est que analyser en tant que tel, ça veut dire quoi, qu'est-ce que tu attends ? Donc on revient de nouveau à ces critères ou à une objectivation du terme analysieren. Parce que analysieren, en soit, ça veut rien dire, enfin (.) ça veut dire quelque chose mais euh si tu te bases sur par exemple analyser les personnages, ou analyser un énervement, si tu précises analyser, t'es plus dans la perspective actionnelle, parce qu'en fait tu sais exactement ce que les A vont analyser. Là, en fait tu les laisses libres et t'es plutôt dans une démarche classique, dans le sens on analyse un texte. Mais ton activité, ta tâche, elle était pas classique, on est bien d'accord. Alors c'est juste le terme quand t'as dit analysieren Sie où là, euh j'me dit peut-être si je suis A, ben ça fait pas forcément sens ou j'sais pas exactement c'que j'dois faire. Alors je sais que je dois jouer une scène. Mais il me dit d'analyser le texte pour ensuite pouvoir créer une scène, mais ça veut dire quoi analyser le texte. Alors (.) peut-être que ça, alors j'éviterais pas le mot, tu peux très bien le dire, mais tu, pour moi tu pourrais encore si tu veux catégoriser le terme analyser. (SO : donc, plutôt être précis analyser ? Analyser le comportement, analyser euh l'échec de cette personnage, pourquoi) Voilà, exactement. Parce que tu verras que si tu cibles, alors évidemment ça veut dire que tu restreint (.) l'analyse, mais c'que j'veux dire par là, c'est que si tu restreins l'analyse, après, bon pour une autre activité, pas pour celle-ci mais tu peux demander à des A qui, qu'ils analysent un personnage, les autres A analysent les activités, un autre groupe analyse les indications de lieu de temps ou je sais pas quoi. Et après justement tu fais cette mise en commun. C'est pour ça que j'trouve que quand on dit analyser euh pour nous, on a, alors je sais pas pour toi, mais en tout cas moi quand j'pense à analyser, c'est assez exhaustif dans ma tête. C'est repérer un peu tous les éléments. C'est un peu de nouveau, j'vois dans ma formation universitaire, où on analysait un passage, on prenait beaucoup de caractéristiques. (.) Puis quand on dit ça aux	CHE, SO

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		A, on a un peu ça derrière la tête. Alors que finalement, on peut leur demander ça, mais on peut pas leur demander autant que nous. Parce que nous, on a une habitude, mais si tu dis, ben voilà, vous vous occupez de ci, vous vous occupez de ça, en fait tu dissèques l'analyse, et puis ça fait plus sens pour les A. Pourquoi, parce qu'une fois ils analysent les personnages, une fois ils analysent ça et puis tu changes aussi dans les groupes. Tu peux refaire l'activité plusieurs fois. C'est toi qui avais poser la question une fois de dire mais quelle autre activité, tu peux proposer ? (SO : oui) Ben justement, ça c'est une activité de différenciation. C'est une même activité si tu veux, mais que tu peux proposer plusieurs fois parce que chaque groupe s'occupe d'un point différent. Et à la fin par exemple, je sais pas si t'as cinq niveaux d'analyse, tu fais cette activités cinq fois et chaque groupe a un point différent. Et l'activité, alors on est d'accord, c'est une activité d'analyse, mais par contre c'est dans un angle ou une perspective différente, et à la fin ben tu peux dire ben voilà, vous avez tous ces éléments d'analyse et pour une prochaine analyse, peut-être par écrite ou par orale, comme tu veux, tu peux après exiger qu'ils fassent toute l'analyse. Parce qu'ils ont traité tous ces éléments. En fait, c'est de leur montrer le chemin, de baliser le chemin en disant que une analyse, on s'base sur plusieurs points, mais que quand on commence à faire de l'analyse, on peut pas tout faire en même temps, parce que ça demande beaucoup de temps, beaucoup de préparation. Puis j'trouve que, moi ça m'arrive encore maintenant, quand j'donne des cours, des fois j'oublie ça, j'oublie de m'dire, mais c'est des A qu'on pas notre expérience, puis euh analyser pour eux finalement ça veut tout dire et rien dire en même temps. (SO : ouais, c'est juste) Et puis même pour nous, si moi j'te dis par exemple, analyse-moi euh mes questions, (.) bin de nouveau on n'a pas une tâche, tu vois, un peu précise, une tâche de lecture. C'est, ouais mais sou quel angle, sous quelle perspective ? Et si on est explicite, C'est ça aussi dans la perspective actionnelle, on parle aussi de l'enseignement explicite, c'est vraiment, en fait, dire ce que toi tu attends, quelles sont tes critères, quelle est ta démarche, pour que ça fasse sens pour les A et puis surtout pour que ils sachent à quoi s'attendre. Parce que c'est comme quand, par exemple, euh tu corriges un texte, euh ben toi tu vas mettre une note, je vais mettre une note, peut-être que ce sera la même note, mais c'que j'veux dire pas là, c'est que toi t'as un focus, moi j'en ai un, mais on n'a pas forcément le même degré euh d'acceptation pour certains critères. Alors que si tu dis, voilà j'ai critère, j'ai ce critère, j'ai ce critère, t'es objectif par rapport à ce que tu demandes. Encore une fois, il y a une part de subjectivité, hein, on est bien d'accord. Mais, au moins si tu veux, tu essaies de diminuer cette part de subjectivité en explicitant ce que toi tu attends. Et puis, nos attentes en fait, des fois on oublie que, nos attentes, nos réflexions qu'on a avant un cours, ben, les A ne les ont pas. Nous, on arrive au cours, on l'a préparé, on a eu vraiment une attention particulière pour ce cours, mais les A avant, ben voilà, ils ont eu beaucoup de branches, beaucoup de matières, puis notre cours il est pas intéressant. Alors pour certains, ils aiment bien l'allemand, la plupart n'aime pas ou aime, c'est égal, mais ce que je veux dire par là, c'est que ils ont une vie côté, ils ont peut-être un chagrin d'amour, tu vois. C'que j'veux dire par là, c'est pour ça que, si toi t'arrives dans le cours et puis que tu penses à ces éléments, et puis que quand tu donnes l'objectif, t'as une amorce, tout à coup tu les motives, tu sais qu'ils entrent dans le cours, ben voilà en fait, tu, si tu veux, tu indiques ben voilà on entre dans un cours, j'vous explique c'que moi j'veux et puis ça fait plus sens. Parce que souvent c'est pas en fait les activités qui sont mauvaises, c'est simplement ces transitions ou la consigne qui fait	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		que tout à coup les A décrochent parce qu'ils perdent le fil conducteur. Et le fil conducteur que tu peux avoir par rapport à ton enseignement, il est toujours par rapport à ton objectif initial. Donc c'est pour ça que euh surtout à à la HEP on vous bassine avec l'objectif communicatif, l'objectif, l'objectif, parce que si tu fais toujours un cours en fonction d'un objectif, puis tous tes objectifs spécifiques ils sont en lien avec ton objectif, t'as le fil conducteur, et puis tu peux toujours te raccrocher sur cet objectif finalement général pour euh recentrer l'activité si les A comprennent pas. (SO : M-hm, ouais) Donc, euh voilà, donc moi c'est vraiment ce que j'ai observé si on revient par rapport à tes éléments qui étaient plutôt traditionnels.	
00:52:03.8	01:09:36.8	C'est ça, sinon euh peut-être aussi dans les phases, alors dans les phases euh dans la phase de conclusion, alors tu as parlé justement qu'il manquait un feedback, (.) euh moi j'irai encore un peu plus loin, alors il manquait un feedback et la phase de conclusion aussi euh elle était (.) abrupte finalement, dans le sens où il y a pas eu un retour sur l'objectif de nouveau, ou une, une, comment dire, euh (.) une phrase, ou je sais pas, une activité qui faisait que la leçon était terminée. (SO : M-hm) Ça s'est terminé, mais en fait, (.) comment dire, quand tu termines un cours, c'qui est vraiment important, c'est que tu prennes le temps, mais moi ça m'arrive souvent, c'est quelque chose de très compliqué. C'est que tu prennes le temps vraiment euh même si c'est deux ou trois minutes, ça ne demande pas nécessairement plus de temps, mais c'est vraiment (.) penser avoir un moment à la fin pour conclure l'activité, pour revenir sur les objectifs ou revenir sur du métacognitif en leur disant ben voilà vous avez appris quoi aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'on a appris ? Ou alors, revenir sur l'objectif et dire euh selon vous, vous avez réussi, pas réussi. Et puis, tu peux faire ça sous plusieurs formes. Par exemple, une discussion, tu poses une question ou alors euh tu peux simplement aussi leur dire (.) ben vous avez retenu quoi aujourd'hui ? Ou quel est votre sentiment par rapport à aujourd'hui ? Toujours aussi avoir cette dimension personnelle. Parce que si tu relies c'que tu fais à une dimension personnelle, l'A va plus s'impliquer. Ou tu peux leur dire, ben voilà maintenant vous avez une minute, tu leur distribues un post-it, et vous notez ce que vous avez appris aujourd'hui par exemple. Comme ça, toi t'as un retour sur c'qui a été fait. Et puis, ça peut être un moyen aussi euh pour le prochain cours, de faire un lien avec ce qui a été fait. Parce qu'on parle souvent d'amorce aussi en début de cours. Si tu fais un lien avec ce qui a été fait, auparavant et puis que tu reprends du matériel qui a été fait le cours d'avant, ben t'as un lien direct en fait. Puis ça, ça peut être intéressant. Alors tu peux faire ça sous forme de Post-it ou alors sous Padlet aussi, vous avez vu avec monsieur S, tu sais sur euh, c'est un site internet où tu peux poster pleins de choses, tu peux leur dire comme petit devoir, ben voilà aujourd'hui vous devez poster sur Padlet, une sensation ou ce que vous avez pris du cours ou quelque chose. Puis toi, le cours d'après, tu peux projeter finalement, ou imprimer, moi j'imprime des fois aussi, t'imprimes en fait les commentaires, et les posts des A, et puis tu peux revenir par exemple euh sur c'que toi, ton ressenti ou alors leur dire, ben voilà, c'est ce que vous avez noté, enfin signalé la dernière fois, ben vous lisez ces commentaires et puis vous relevez celui qui vous semble le plus pertinent. Tu vois, toujours en fait toujours avoir un lien avec la dimension personnelle, leur envie ou ce qu'ils aiment pas, mais toujours leur laisser le choix. Alors c'est vrai qu'après quand tu fais ça, ça te demandes plus de souplesse, dans ton enseignement parce que, tu peux pas aller vraiment là où t'as pensé, enfin oui t'as réfléchi, mais c'que j'veux dire par là, t'as une part d'improvisation. C'est-à-dire que ben tu sais pas si tout à coup aujourd'hui ils sont tous de mauvaise humeur et puis que tu leur laisses l'opportunité de s'exprimer, ben faudra faire en sorte que. Mais là, j'vois	CHE, SO

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		que t'as, t'as tellement d'expérience, j'pense que pour toi ça te pose pas de problème tout à coup de ben de modifier en fait. Mais il faut que tu sois conscient que en faisant ça, euh ça peut être aussi une instabilité par rapport à c'que t'as construit avant. C'est pour ça que c'est très important d'avoir construit une séance didactique par rapport à des objectifs. Parce que, tu reviens toujours aux objectifs. C'est-à-dire que si tout à coup ça part dans une autre direction, ton objectif était par exemple euh de, de faire une compréhension globale sur les personnages et puis tu vois que ça part ailleurs, et bien il faut que toi tu refasses ce lien sur les personnages. Donc d'où l'importance des objectifs et des critères. (SO : non, non, ça c'est important. Dans mes cours à l'école avec les adultes, des fois bon j'avais 36 périodes par semaine donc euh la préparation c'était vite fait, je suis allé aux cours, j'ai juste pris un journal et on a lu un article, on a parlé de ça. Là, l'objectif il était jamais ou presque jamais expliqué. On a donné le cours. On a travaillé, on a écrit, on a parlé, euh, mais euh. Ici avec un groupe, c'est un peu différent. Et euh installer un objectif, maintenant j'le fais, quand même euh en routine. Et j'vois l'(.) effet) Tu vois l'effet, donc ça t'es bénéfique. Puis c'est pas parce qu'on te dit de faire ça, que tu le fais puis tu vois rien. (SO : non c'est positif) Parce que c'est important aussi que tu comprennes, parce que euh si on te dit de faire quelque chose, tu l'fais, puis tu vois aucun effet, ben finalement, ça sert à rien. Faut que ça fasse sens. Donc là, tu vois les effets bénéfiques que ça a d'exposer un objectif et puis de travailler sur un objectif ? (SO : ouais. Bon, c'est pas, chaque cours écrit au tableau, mais 80 % de mes cours, j'l'écris au tableau. Le contenu, donc ou l'objectif et le sujet. Ça marche aussi bien) Pui c'qui est intéressant, tu verras aussi, enfin t'as dû certainement l'observer, mais une fois qu'on l'a objectivé, c'est aussi intéressant, c'qui est très important aussi, c'est la variation. C'est-à-dire de pas tout le temps faire les mêmes activités, pas de tout le temps euh faire la même chose. Alors c'est bien d'avoir une routine. Mais par exemple l'objectif, comme tu as dit, tu l'écris des fois au TN, tu peux à la limite le distribuer une fois ou tout à coup je sais pas euh tu peux enfin après ça dépend comme. Toi tu as aussi, faut toujours faire par rapport à sa personnalité. Tu peux, avoir un panneau avec l'objectif, enfin tu vois ? avoir des formes différentes, pour que les A sachent que y a un objectif mais c'est pas la routine du genre ah ouais y a encore le TN, ça va prendre deux minutes. Mais ils savent qu'il y a un cadre. Alors j'pense que c'est bien de varier. Et c'est vrai, c'est comme nos activités. Quand tu fais par exemple des présentations, j'en ai fait pendant des années, c'est-à-dire que les A devaient présenter un passage, et puis pendant je sais pas sur tout un semestre, tout le lundi, la période euh x, c'était présentation. Puis on faisait ça chaque lundi. Puis j'ai remarqué qu'au bout d'un moment, euh ben ils en ont marre, c'est-à-dire qu'ils savent exactement qu'il y aura une présentation, que ça va durer tant de tant. Ils ont pas de tâche d'écoute, donc ils écoutent pas. Puis y a que ceux qui présentent (sous-entendu qui sont actifs) puis y a un dialogue entre l'E et ceux qui présentent. Alors que si tu fais des présentations mais sous diverses formes, c'est-à-dire à un moment donné, qui durent pas une période mais qui durent peut-être que dix minutes ou cinq minutes, puis un moment tu fais sur euh sur tel passage, tu le fais en début de leçon, en milieu de leçon, en fin de leçon, mais que tu changes et que tu varies, ben tu verras que tu vas casser des rythmes, des routines qui sont négatives. Parce qu'il y a souvent des fois aussi un espèce de rythme qui s'installe, c'est-à-dire ah ouais parce que les A ils nous connaissent, donc c'est oui avec lui de toute façon euh au début il donne son objectif, après il nous laisse travailler, donc finalement. Ils savent comment ça se passe, et puis ils savent après comment ne pas travailler.	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Alors que si tu changes, casses ce rythme, (.) ben là, ils vont voir que, ben que ça se passe autrement. Et puis pour casser le rythme, moi j'ai commencé à faire ça cette année, euh je faisais pas ça au début, mais alors tes pas obligé de le faire, de loin pas, mais moi j'vois que ça marche, c'est euh d'les faire bouger. Alors bon, là c'est un peu difficile, parce que t'as pas forcément la place, mais (SO : ça, c'est une grande salle ici) une grande salle ? Ok. (rire) A la limite, j'vois ce coin-là, ou à la limite, c'que tu peux faire, c'est un peu retirer les tables. Bon après, ça demande tout une préparation. Mais c'que j'fais moi, c'est que tout à coup euh j'les fais bouger euh par rapport à cette mise en commun, par rapport à une discussion. Euh, t'as, j'sais pas si tu connais, euh Spielkarussel. (SO : non) Tu fais deux cercles. Tu fais un cercle intérieur, Innenkreis, Außenkreis. Ceux qui sont à l'intérieur, ils regardent à l'extérieur. Ceux qui sont à l'extérieur regardent à l'intérieur. Donc en fait, tu fais deux cercles. (.) Et puis, si tu veux, ben voilà on est comme ça, on se regarde, et puis ben tu poses une question, ils doivent répondre ou alors un questionnaire, ils doivent écrire. Tu leur laisses un certain temps, une minute, deux minutes, puis après tu donnes un signal, stop, puis tu leur dit, vous bougez d'un, euh le Aussenkreis, un rang à droite. Vous bougez d'un cran. Innenkreis, vous restez où vous êtes. Puis tu vois, après il peut y avoir plusieurs interactions. Et puis, ils sont debout. Ils sont plus à leur place. Puis si tu veux, c'est encore une autre forme de travail. Alors c'est par groupe on est d'accord, mais ça permet aussi d'échanger par exemple la même question avec d'autres camarades. Mais t'as aussi plusieurs façons de le faire. (SO : c'est une bonne idée) Tu peux le faire une fois, tu peux le faire deux fois. Après, tu peux dire, c'est le cercle intérieur qui bouge ou qui pose les questions. Y a plusieurs façon de le faire, mais c'est juste une façon, si tu veux une forme de travail, qui leur permet déjà d'être debout et puis de casser un rythme. (SO : c'est une bonne idée, ouais) Tu verras aussi quand tu feras ça, j'ai remarqué, la première fois, c'est assez chaotique. Parce que ça parle, ça va dans tous les sens parce qu'ils savent pas. Tu l'as fait deux fois, trois fois après tu leur dire par exemple Spiel Karussel, ils savent. Alors tu leur dit, (.) moi j'dis toujours pour ça, j'dis un, deux also tu bise eins, zwei, eins, zwei, eins, zwei, tu leur donnes un numéro, puis tu dis, Nummern eins, gehören zum Innenkreis und so weiter. Nummern zwei, Kreis zwei oder Außenkreis. Puis après ils savent exactement. J'suis le un, j'suis à l'intérieur, j'suis l'deux, j'suis à l'extérieur. Puis ça se passe super vite. Et puis c'que tu fais aussi, c'est en qu'en fait c'est des styles d'enseignement auxquels ils sont pas habitués. Alors moi c'que j'fais souvent, c'est que j'dessine ça au TN. Ou les formes de travail, j'leur dis des fois, on fait euh des tables en u, tu sais, on change les tables. Alors je dis par exemple ça c'est la table une, deux, trois, quatre, cinq puis pour pas que ça fasse du bruit parce que c'est ça aussi le problème, c'est que ça fait du bruit, je montre ce schéma au TN, j'leur dis, ceux qui sont à la table une, y a un A là, un A là, vous portez la table. Alors, tu vois, c'est aussi de la Klassensprache. Je fais ces consignes en allemand. Mais je montre parce que pour eux, ils comprennent pas, ils ont jamais fait, puis c'est compliqué donc tu dessines, puis tu fais les gestes. Tu leur dit, un à chaque bout, vous levez la table, vous la mettez là, deux, trois, quatre, puis tu verras ça se passe très très vite, parce que si tu donnes pas des instructions, ça te prend dix minutes, donc c'est chaotique. Là, j'l'ai fait l'autre jour, euh ça a pris j'crois deux minutes. Puis c'était la première fois que j'le fais, j'étais super content avec cette classe parce que t'habitude, ça prend plus de temps. Et puis t'as une autre forme de travail. Et puis, si ça dérange, parce que ça dérange certains collègues, c'est qu'il faut absolument à la fin du cours que tes tables soient remises en place. Donc, c'que tu fais, c'est que tu prévois aussi du temps	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		à la fin dans ta planification, cinq minutes pour remettre en place. Et puis, faut toujours que tu penses, euh que la première fois, ça prend plus de temps. Donc tu prends plus de temps. Et à la limite, si tu finis avant, soit tu les lâches, soit tu reviens sur cette activité. Tu leur poses la question, est-ce que vous avez aimé ? Mais il faut que tu prennes la première fois beaucoup de temps. Puis quand tu changes les tables aussi, moi j'le fais souvent par exemple quand euh y a euh des présentations à faire, où on est tous en U et puis c'que j'fais, c'est qu'au début moi j'étais là, j'étais en dehors, maintenant, j'suis totalement intégré. J'ai des A à côté de moi, j'suis perdu en fait si tu veux dans la masse avec les A. Et ça montre si de nouveau on est dans une perspective actionnelle, que je suis pas l'E, je suis pas en dehors, j'ai pas en fait un savoir. Je suis en fait confondu dans la mise et puis je suis participant comme les autres. Et ça, ça peut aussi être une forme de travail, enfin un dispositif de placement de tables qui peut être intéressant aussi. Mais toujours quand tu fais ce dispositif, c'est des dispositifs auxquels les A ne sont pas habilités, toujours prévoir du temps puis être très méthodique, donc leur donner des instructions, montrer au TN et puis euh ça se passe super bien. Et puis, ils adorent ça. Là, je leur ai posé la question, ils m'ont dit ah on peut pas faire ça avec tous les cours ? Donc après, toutes les classes n'aiment pas, parce que tu vois comment c'est, là tu peux plus faire comme dans les rangs, tu discutes. Mais par contre, il faut justifier toujours. Si tu fais une activité comme ça, il faut pas qu'ils écrivent. Enfin, oui ils peuvent écrire, mais c'que j'veux dire par là, si tu passes 45 minutes à écrire, ça fait pas sens. Si tu fais une discussion, ça c'est pour une discussion. Puis tu thématises aussi. Tu leur dis par exemple aujourd'hui on va discuter comme ça eux ils savent que quand ils mettent ces tables comme ça, ils devront participer par exemple. (.) Du moins à l'oral. Donc ça, ça peut être des idées aussi pour les faire bouger aussi, pour casser un rythme. Aussi, souvent, si tu vois qu'une activité fonctionne mal, tu peux aussi, euh arrêter. C'est-à-dire que tu arrêtes le rythme, tu dis bon ok, (.) tu thématises autre chose. J'vois que ça fonctionne pas, vous prenez une minute de pause, ou vous fermez les yeux ou je sais pas, on fait plus d'allemand, mais vous vous taisez pendant une minutes. Puis après, tu re-thématises ton cours. Des fois, quand tu laisses les A aussi un peu souffler, respirer, ben ça leur laisse le temps de, de faire autre chose. Puis après, (.) si tu veux, t'es entré dans leur jeu en leur disant ok, une minute mais pas plus. Et tu vois qu'il y a un échange qui s'installe puis après ils ont une certaine confiance en toi, donc ça, c'est des stratégies, ou c'est des techniques qui font que ça fonctionne. (SO : toi aussi t'as beaucoup d'expérience, non ? Parce que t'as fait la HEP il y a sept ans mais) Ouais, ouais, mais j'ai commencé mes remplacements en 2005. Ouais, donc ça fait douze ans. Et puis ça fait depuis 2008 que je suis au gymnase. J'ai commencé des remplacements en 2008, puis 2009 j'ai fait des années pleines. Ouais, donc ça fait, ouais ça fait quand même ma huitième année au gymnase. (S'en suit une discussion sur le parcours du CHE)	
01:09:36.9	01:11:37.0	C'est ça que j'ai trouvé aussi intéressant, ça j'l'ai pas relevé, j'te l'ai pas dit, c'est que l'apprentissage ben quand t'es dans une salle de classe, dans une perspective actionnelle, t'es vraiment dans la classe, donc tu circules, t'es au même niveau que les A. Quand t'es dans une perspective traditionnelle, t'es souvent assis au bureau ou tout le temps devant. Et moi j'ai remarqué qu'au début, j'avais souvent cette posture, j'étais vraiment devant la classe. Donc j'marquais en fait une distance. Et là, toi tu circules beaucoup, t'es dans les rangs, bon ben évidemment cette activité elle s'y prêtait bien, parce que c'était un travail de groupe mais tu peux aussi à la limite rester en retrait devant à	CHE, SOR

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		rien faire. Toi, tu circules, pendant la correction ou pendant les présentations, t'étais aussi à une table aussi, donc t'étais finalement comme le public, comme les A et ça j'ai trouvé intéressant. C'est ta posture, c'est que tu circules beaucoup, tu bouges beaucoup et t'es beaucoup aussi dans l'apprentissage et pas en retrait. Et ça, c'était très positif aussi. (SO : bon, c'est un peu égoïste sinon, parce que quand je suis là-bas, je m'ennuie. Et il y a quand même (.) des A qui posent des questions. Et ça, c'est bien. Ils ont pas (.) bon la plupart ils ont pas peur de poser des questions) Ouais, ben c'est qu'il y a un rapport de confiance. C'est ça qui est intéressant. Puis moi, ce que j'ai observé, en tout cas dans les observations que j'ai faites quand j'étais derrière, c'est (.) quand on est devant, euh les A posent pas beaucoup de questions, ou ils ont peur ou je ne sais pas quoi. Mais quand on circule, ils posent des questions, parce que, moi j'pense que c'est ce rapport de proximité, c'est que voilà ben il est à côté, j'lui pose une question alors que il est là-bas, j'vais pas lui poser une question. Et c'est vrai que quand on est vraiment dans la classe, parmi les A, j'les trouve plus actifs et plus impliqués. (SO : surtout quand ils travaillent à deux, là ils ont moins (.) d'hésitation de poser une question. Parce qu'ils sont déjà deux qui posent une question et pas un seul qui montre ah j'ai toujours pas compris) Ouais, exactement. (.) Voilà, est-ce que t'as d'autres questions ? Ou d'autres commentaires ? (SO : pas pour cette fois. Peut-être pour la prochaine fois) Ouais, ça marche. (SO : parce qu'on se verra déjà vendredi prochain pour le prochain cours avec, justement avec la même classe)	

G.4.2 Deuxième entretien

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:01:08.6	**2EnSo26.4.17 (HEP bureau C25-302, durée : 58 minutes**) (Question 1 : Lors du premier entretien, tu as énoncé des éléments auxquels tu serais attentif pour une prochaine séance d'enseignement du texte littéraire, t'en souviens-tu ?) (Les éléments énoncés ont été le suivants : 1) être plus clair dans l'objectif, l'expliquer. 2) former moi-même les groupes 3) phase de production des textes : préparer les A à l'aide de Redemittel, ne pas faire lire et reformuler le même A 4) avant la lecture : phase manquante, pas d'introduction. 5) après la production : donner un feedback. 6) écrire des mots au TN) Euh (..) J'crois c'était euh (.) être plus clair avec les consignes. Ecrire les traductions au tableau. (.) Et euh ouais c'est ça.	CHEQ1, SOR1
00:01:08.7	00:06:40.0	(Question 2 : Oui exactement. Et puis tu avais aussi énoncé une phase de production de texte. Préparer les A à l'aide de Redemittel. Et ne pas faire lire et reformuler le même A. (.) Et puis aussi avant la lecture (.) euh tu avais dit qu'il y avait une phase manquante. Qu'il y avait pas d'introduction (.) avant ton activité de lecture. Et après la production donner un feedback. (.) Tu avais énoncé aussi ça. Et puis ma question je voulais savoir (.) d'après les éléments que t'as énoncés (.) est-ce que tu as été attentif à ceci ?) Avant le cours oui. Dans le cours euh bon il y avait pleins de facteurs. (.) Euh (..) oui donc j'ai essayé de penser à ça ouais. (rire) (CHE : T'as essayé de penser à ça et puis t'as vu un changement dans tes gestes dans ce que tu as proposé aux A ? Parce que des fois on pense mais on n'arrive pas à le faire ou on le pense après coup) Euh (.) je crois j'ai quand même donné des traductions (.) comme ça sans écrire au tableau. Donc j'ai à nouveau pas écrit au tableau. Parce que ça concernait euh un seul A qui m'a posé une question. Euh (.) dans mes gestes oui je j'ai vu une différence et j'ai fait attention à (.) être euh plus clair (.) à bien formuler (.) et euh rester surtout calme même si euh peut-être le cours va dans une direction où je voulais pas aller. Et c'était le cas avec ce cours. (CHE : Mais quand tu dis être plus clair bien formuler (.) t'as changé quoi par rapport à la dernière fois ? (.) Ça veut dire quoi pour toi être plus clair ou mieux formuler ?) (..) Bon dans les cas (.) euh normalement on peut demander à un A de reformuler de dire ça dans ses mots peut-être en français. J'crois c'était pas le cas cette fois. Mais euh j'ai donné les consignes et j'ai reformulé une deuxième fois. (.) Même une troisième fois je crois. Pour euh j'ai bien regardé les A pour voir s'ils ont compris ou pas. (.) (CHE : Puis il y a un autre point que tu penses que tu as amélioré par rapport à la première fois par rapport à la première observation ?) Euh (…) donc c'était très différent. Les activités étaient différentes. Euh (..) est-ce que j'ai pris plus de temps pour donner un feedback? Pas beaucoup. Non (.) pas vraiment j'ai fait des compliments j'ai dit oui c'était bien exact euh j'crois j'ai dit oui c'est exactement ça. Mais j'ai pas fait un travail métacognitif avec le groupe. Euh (..) pouvoir aussi ce qu'ils pensent de ce cours et de leur production. (.) Et (..) je peux t'expliquer pourquoi ? (CHE : Oui tu peux bien sûr) Après le cours moi j'étais très déçu (.) parce que le but l'objectif du cours n'étais pas atteint. Je voulais faire le concours littéraire et faire euh représenter les devoirs par les A. (.) Et comme j'ai établi les critères (.) faire une (.) après une évaluation avec les A pour savoir quel texte est selon les critères le mieux. (.) Et j'ai vu après avec euh (.) un problème était peut-être le temps mais surtout le fait que (.) j'crois il y avait 5 A qui étaient pas là ce jour. (.) Donc il restait 10 et sur les 10 il y avait 5 qui n'avaient pas le devoir. (.) Donc ça m'a complètement perturbé euh dans la démarche. Et c'était en regardant le film que j'ai vu qu'il y avait quand même quelque chose qui euh qui a été atteint. Donc	CHEQ2, SOR2

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		le cours il était pas si mauvais que je pensais au début. (.) Et euh si j'avais su ça (.) ou ressenti ça pendant le cours j'aurais peut-être dit d'accord on a fait cette activité (.) ça suffit (.) euh on veut pas arriver à la deuxième on peut travailler maintenant avec la première activité (.) faire un petit travail réflexif et une mise en commun avec euh avec les A. (CHE : Mais j'trouve intéressant tu dis que tu as été déçu dans un premier temps dans un deuxième temps tu dis que finalement t'as quand même réussi. (.) Et qu'est-ce qui t'a permis en fait (.) qu'est-ce qui a fait que t'as réussi quand même ?) J'ai vu le film. Et j'ai vu la production des A (.) qui pour moi était juste une étape préparatoire pour euh pour faire le concours littéraire. Mais j'ai vu que cette étape (.) avec la production orale des A était déjà (.) pas si mal que ça. (.) Donc d'abord euh ils ont bien expliqué euh ou ils ont bien fait le résumé des questions euh des réponses aux quatre questions. (.) La production orale était assez bien (.) et euh donc euh oui j'ai vu que les, moi j'avais l'impression que les A ils ont profité aussi de ce cours. Même si on n'a pas fait (.) le concours. (.) Bon on a commencé le concours mais on n'arrivait pas (.) à l'objectif final (.) ce qui est un peu nul. Donc on regarde un match de foot et dix minutes avant la fin on dit bon fini. (.) Pour moi c'était ça euh après le cours. (.) Et en regardant le film j'ai vu que bon c'était (.) euh c'était quand même pas si mal.	
00:06:40.1	00:08:30.8	(Question 3 : Et justement pour pouvoir euh (.) expliquer cette démarche (.) j'voulais savoir en fait je voulais te poser une question sur la planification. Donc dans la séance que j'ai observée peux-tu expliquer en quoi cette séance fait partie de l'enseignement du texte littéraire ? Parce que si j'ai bien compris ils avaient un devoir à faire à la maison. (.) Et sur la base de ce devoir tu as fait ce concours littéraire. (.) Et je voulais juste que tu me récapitules un peu tes, ta structure de planification, comment tu en es arrivé à ce cours) Bon on a (.) on a fait euh (.) on a regardé un petit film qui montrait une collocation. (.) Euh (.) et moi j'ai fait la relation entre ce film disons c'était un extrait de quelques minutes. (.) Euh au roman que nous avons lu. Et aux différents protagonistes qui jouent un rôle dans ce livre. Et euh l'idée pour moi c'était de (.) de créer des hypothèses ou créer un règlement fictif (.) pour pouvoir euh (..) ouais permettre à vivre avec un des protagonistes du livre. Tout ça aussi avec l'idée de (.) travailler dans les hypothèses donc de travailler avec le Konjunktiv 2. (.) Et euh (.) voilà donc c'était la grammaire mais la grammaire sur le fond du livre. (CHE : Donc t'avais aussi planifié un objectif langagier ?) Oui.	CHEQ3, SOR3
00:08:30.9	00:11:13.5	(Question 6 : Si on en revient à ton cours, tu l'as divisé en trois phases. La première phase c'était l'administration, retour des tests ensuite euh la Aufgabe tu as donné les devoirs pour euh la semaine d'après enfin après les vacances puis ensuite euh tu en es venu au Literaturarbeit. (.) Tu peux expliquer c'qu'est le devoir de résumé que tu demandes aux A ? Tu leur demandes au fait euh et ça ça s'intègre pas au cours que j'ai observé (.) tu leur as demandé de faire des résumés puis que t'étais à la zweite Runde hein ? C'est bien ce que j'ai compris ? Que c'était le deuxième tour de faire des résumés pour les A (.) c'est par rapport à la lecture ou c'est par rapport à autre chose ?) (Les quatrième et cinquième questions, à savoir 4) Peux-tu expliquer les séances précédent qui t'ont amenés à cette séance ? Depuis la lecture jusqu'à la séance observée et 5) En quoi la lecture est-elle nécessaire aux A pour réaliser la production du texte ? ont été plus ou moins répondues lors de la question précédente) En fait c'est un travail que (.) qui est à effectuer par un seul A donc à chaque fois quand ils lisent dans le livre (.) il y a un A qui fait un compte rendu. (.) Et on a un classeur avec tous les comptes rendus euh jusqu'à présent. (.) (CHE : Ok donc ça veut dire	CHEQ6, SOR6

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		qu'ils lisent le livre et ils doivent faire un compte rendu. Il y a des critères ou comment ça se passe ce compte rendu ?) C'est, c'est un seul (.) donc c'est pas toute la classe ça c'est juste un seul A. Euh bon les critères j'ai expliqué au début euh (.) si jamais il y a un A qui n'est pas là (.) ou qui a de la peine à comprendre il peut toujours faire recourt à ce classeur (.) pour (.) dans un temps plutôt court euh rattraper ce que nous avons lu ou de (.) de regarder s'il a bien compris sur la base des résumés faits pas les A. (.) (CHE : Ok puis le résumé ils sont libres pour le faire ? Ils ont des contraintes ?) Non (CHE : Ils font ce qu'ils veulent en fait (.) ils doivent faire un résumé ?) Oui, oui. (CHE : Ils doivent résumer ce qu'ils ont lu ?) Exact oui. Donc après ils me rendent le résumé moi je fais des remarques ils doivent le refaire et je donne, je le mets dans le classeur avec mes remarques finales. (CHE : Mais ce résumé il n'est pas évalué c'est vraiment euh ils sert de consultation (.) donc chacun peut le revoir ou s'ils étaient pas présents au cours les A ils peuvent revoir le résumé ?) Ouais. (CHE : Ça c'est un classeur que tu as toi à disposition ou il est en classe ?) Non je l'ai avec moi. (CHE : Et tu vas en faire quelque chose de ce classeur euh une fois que le livre sera terminé ?) Non je (.) bon il y a deux A qui sont venus plus tard dans la classe donc j'leur ai mis à disposition le classeur pour se mettre à jour. (.) Je dis toujours il est là donc n'oubliez pas il est là si vous voulez le consulter euh soyez libres de le faire. Mais je crois une fois euh le cours est terminé je vais le (.) mettre à la poubelle. (CHE : Mais tu vas pas le réutiliser en classe ou faire une autre activité ?)	
00:11:13.6	00:14:47.2	(Question 7 : Concernant le devoir que tu leur as donné pour la prochaine fois (.) tu leur as demandé de dessiner un portrait (.) décrire l'apparence et le caractère de deux personnages en minimum trois phrases et puis une définition de Seitensprung et puis pourquoi euh ceci donc l'adultère a sauvé la vie de Lea et Urs hein c'est bien ça ? Que vas-tu en faire de ce devoir ?) Euh donc en fait c'est (.) c'est un travail qui a vraiment pour but de les préparer à la production écrite. (.) Euh (.) avec cette classe parce qu'il y a une classe parallèle qui fait la même chose (.) euh avec cette classe (.) comme ils ont déjà fait un autre travail écrit (.) que je vais aussi ramasser ce vendredi euh je vais pas le ramasser. (.) Mais euh on va travailler en classe avec je sais pas encore comment. Peut-être qu'il y a les A qui vont lire ou ils vont lire entre eux. S'expliquer (.) euh l'histoire en fait. (.) Et avec les dessins bon les dessins on va les mettre au mur. Puis il y a une description. Donc euh ils peuvent décrire peut-être euh (.) voilà je sais pas encore si l'A qui a fait le dessin va décrire son dessin ou peut-être le dessin de quelqu'un d'autre. (CHE : Mais ça c'est quelque chose (.) tu vas revenir vendredi ou t'as déjà prévu autre chose pour vendredi ?) Non ça c'est le (.) le vendredi. (CHE : C'est le sujet de vendredi donc en fait t'as pas encore préparé ton cours pour vendredi ?) Non pas encore tout à fait. (CHE : Mais tu vas te préparer sur la base de ce que tu me dis là ? Donc c'est vraiment dans le but de faire le lien avec le devoir et le cours donc vraiment le si j'ai bien compris le devoir sera le centre de ton cours ?) Oui (CHE : Donc sur la base de ce devoir tu vas faire une séance) Oui cette fois. Bon avec cette classe avec l'autre classe c'est pas pareil. Là j'ai ramassé aujourd'hui les textes et je vais les corriger et je prends ça comme préparation pour euh la production écrite. (CHE : Et puis avant tu as énoncé tu as dit que justement il y avait 5 A en moins enfin il y avait plus que 10 A dans la classe puis il y en avait que 5 qui avaient leur texte. Et là si t'as le même problème avec ces A ce vendredi qui viennent et qui n'ont pas fait leur devoir (.) Comment tu vas faire si tu as centré ton cours autour de, des devoirs ?) (Rire) Bon j'leur ai dit encore hier que (.) c'est important d'avoir fait le travail parce que bon c'est aussi pour les préparer au test final. Bon il y a deux conséquences. Il	CHEQ7, SOR7

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		y a une punition (rire) pour ceux qui ont pas fait. Et puis euh (.) cette fois on va faire différemment. Je regarde d'abord qui a fait le travail (.) et on va travailler à la base des travaux qui sont présents. (CHE : Ok donc tu as déjà réfléchi à l'avance s'il y a tout à coup peut-être la moitié de la classe qui n'a pas fait son devoir, tu peux quand même euh enfin tu peux arriver quand même à ton objectif) Oui. Ça j'ai appris. (CHE : Ouais t'as appris de l'autre fois finalement)	
00:14:47.3	00:17:05.6	(Question 8 : Question sur la séance observée : Quelle a été ton ressenti après ton observation du film ?) Euh (.) bon c'était un petit peu un sentiment de soulagement. (.) Parce que j'ai vu que bon comme je viens de le dire euh la première activité elle était quand même réussie. Euh (.) j'ai vu que (.) il faut (.) avoir un plan b si jamais les A n'ont pas fait les, donc le matériel (.) qui sert comme base du cours n'est pas présent, il faut avoir une idée comment faire. Euh (..) j'ai vu que pour le travail administratif j'ai euh j'crois que j'ai perdu euh ou j'ai investi 13 minutes. (.) Mais j'sais pas comment faire pour euh pour être plus vite avec ça. Donc c'était vraiment le moment pour le faire, rendre les tests, euh donner le devoir aussi au début du cours pour être sûr que c'est bien compris. (.) Et euh j'ai vu qu'il y avait un A qui a pas mal toussé aussi pendant le cours. (.) Euh il était toujours derrière les autres. Il a très peu participé. (.) Et là j'ai pas réagi à ça pendant le cours. (.) Là je me suis dit bon il faut faire vraiment attention peut-être aussi de mieux l'intégrer ou trouver une piste pour euh (.) Bon ils avaient pas mal de liberté aussi. Euh donc ils ont pu se balancer entre les 4 pancartes. Après pour la préparation (.) pour la présentation j'ai juste dit venez (.) venez proche pour écouter pour regarder. Donc euh (.) il avait beaucoup de liberté et les A ont pas profité pour faire des conneries. Ils ont bien travaillé. Donc j'avais pas trop de soucis pour cet A seul. Mais la prochaine fois je fais attention (.) ce qu'il fait. Pour éviter que ça m'arrive souvent que c'est lui qui a des problèmes à suivre.	CHEQ8, SOR8
00:17:05.7	00:23:19.9	(Question 9 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevés dans le film ?) Bon les A étaient euh (.) étaient très actifs. Donc moi j'ai (.) j'ai proposé des activités (.) mais euh une fois une fois le travail administratif était terminé c'était surtout les A qui ont travaillé. Donc c'était aussi autonome. (.) Ils ont pu euh (.) noté tout seul leurs idées ou travailler à deux à trois (.) j'les ai laissés la liberté. Et puis pour la présentation (.) il y avait un A qui était volontaire pour présenter. Donc c'est elle qui a pris un rôle actif. (.) Et euh (..) j'avais l'impression que ce sont les A qui font quelque chose pour les A. (..) Bon ils ont fait quelque chose. (.) Donc il y avait, ils étaient actifs. Après je me suis posé la question mais qu'est-ce qu'ils ont, c'est quoi le produit qu'ils ont (.) qu'est-ce qu'ils ont produit à la fin ? Bon ils ont (.) ils ont fait un résumé de leurs idées qu'ils ont notées. Euh des idées par rapport à des questions que moi j'ai posées qui étaient en relation avec la compréhension du texte. (.) En quelque sorte ils ont fait une explication du vocabulaire. (CHE : J'avais une question (.) en fait ça m'est venu justement hier où j'ai eu un déclic où je suis pas sûr euh d'avoir tout compris par rapport en fait au plan que tu m'as envoyé. Par rapport à ta séance où il y avait le travail vor der Literaturarbeit, Literaturarbeit und nach der Literaturarbeit. (.) Et en fait si j'ai bien compris (.) ça c'est euh nach der Literaturarbeit c'est vraiment ce que j'ai observé où ce que tu voulais faire vraiment durant la période d'observation ?) M-hm (CHE : Ça c'est le travail qu'ils ont fait à la maison) M-hm (CHE : Et ça c'est un travail que tu avais fait avant ? (.) Ce que j'avais pas compris c'est que cette partie-là je l'ai observée aussi ?) Ouais (CHE : Mais c'est une partie que tu avais déjà faite et puis que tu as récapitulée ? (.) Parce que je voulais	CHEQ9, SOR9

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		comprendre le lien en fait comment tu avais euh quelles étaient les étapes par rapport à cette planification ?) Oui (CHE : Parce que ça ils ont fait à la maison. Donc ça c'est sûr et ça c'et la suite ?) M-hm (CHE : Mais ça (.) puisque tu l'as fait là ça veut dire qu'ils ont déjà fait ça avant de faire ça ? Ou j'ai pas compris en fait) Ouais c'est juste. Euh (.) Y avait juste euh (.) bon pour écrire ça (le devoir pour la séance observée) je crois j'ai donné une semaine ou même plus. Ils avaient je crois ils avaient dix jours (.) pour euh écrire le texte. (..) Et euh (.) la première observation que tu as faite chez moi il y avait pas d'introduction donc tout de suite on était dedans. (.) Et cette fois-là je voulais faire ça comme introduction (.) pour euh faire revenir le vocabulaire. Donc euh Wohngemeinschaft, Vorteile, Nachteile. Pour les mettre plus ou moins au même niveau. (.) Donc peut-être là j'ai pensé au fait qu'il y a peut-être pas tout le monde qui a fait les devoirs. (CHE : Ok d'accord mais alors c'est bien ça, c'est pas en fait cette étape n'a pas été faite avant de lire le texte?) Non (CHE : Ouais d'accord c'est ça, j'étais pas sûr. Parce que je me suis dit (.) est-ce que il refait une activité en fait une même activité dans une autre forme. En fait tu leur as demandé d'écrire un texte (.) et ensuite t'as fait ce travail et puis après celui-ci ?) Ouais. (CHE : Ok d'accord ouais c'était juste ça où j'étais pas sûr d'avoir bien compris) Non c'était ça ouais. (CHE : Ok et puis justement d'après la dénomination (.) pourquoi vor der Literaturarbeit ?) Parce que (.) ouais (.) c'est plutôt vor der Arbeit (.) avec la littérature. (CHE : Voilà ouais. Parce qu'en fait peut-être c'est moi qui ai mal compris (.) j'me suis posé la question si tu pensais cet enseignement en trois phases. Euh avant, pendant, après la lecture. Tu sais ces trois phases. Puis je me suis dit est-ce que c'est un rapport avec ça ou pas ? C'est pour ça parce que je me suis dit si ça c'est un travail de préparation à la lecture (.) j'vois pas en quoi dans ce que j'ai observé il a préparé à la lecture. Puisqu'ils avaient déjà lu.) Non, non c'est clair. Moi j'étais pas très clair parce que ça veut dire (.) en fait ça c'est l'activité que je voulais faire avant le travail avec la littérature avant le concours littéraire en fait. (CHE : Exactement d'accord. Donc en fait c'est vraiment (.) en fait la phase (.) la pré-tâche à ceci et pas à l'activité de lecture, à l'activité de production mais pas l'activité de compréhension) Ouais. Bon le titre il est confus un peu. C'est plutôt une introduction. (CHE : C'est pas forcément que c'est confus c'est que pour moi je voulais que ce soit clair par rapport à si c'était des phases de l'enseignement si c'était des phases par rapport à l'activité. (.) Et puis alors maintenant j'ai une question par rapport à la lecture du texte. (.) Ils ont lu est-ce qu'ils avaient une tâche de lecture pour cette partie-là de ce qu'ils ont dû faire, attends ils ont dû produire à la maison ce texte (.) sur la base de la lecture, c'était ça ?) M-hm (CHE : Donc ils devaient lire. Et la tâche c'était de produire un texte ?) Oui (CHE : C'était ça en fait) Euh (..) c'est pas une tâche qui est en relation avec une euh (.) bon avec un texte spécial à lire. Donc c'est plutôt une tâche qui est liée à tout ce qu'ils ont déjà lu. Donc à leurs connaissances des personnages. (..) (CHE : Mais avant la lecture euh vous n'en avez pas parlé en classe du texte ? Tu leur dit pour la prochaine fois vous lisez ça et vous faite le texte ? Vous produisez le texte ?) Oui mais euh ce travail il est vraiment dépendant d'une lecture. (CHE : Ah ok c'est ça que j'avais pas compris. Ok il est sur les connaissances mais en fait indépendamment d'une partie du livre ?) Exact (CHE : Ok en fait c'est sur une espèce d'état des lieux jusqu'à) Ouais est-ce qu'ils ont compris ou est-ce qu'ils peuvent euh (.) ouais est-ce qu'ils peuvent travailler avec les images qu'ils ont des protagonistes du livre. (CHE : D'accord ok. Donc c'est pas sur un passage spécifique c'est vraiment sur ce qui a été lu, sur ce qu'ils ont vu. Ok. D'accord parce que j'étais pas au clair aussi. Super merci)	

Heure de début	**Heure de fin**	**Transcription**	**Orateur**
00:23:20.0	00:26:50.2	(Question 10 : Quels sont les points forts, d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle ?) Bon ce qui était fort c'était vraiment le (.) euh (.) moi j'ai bien aimé que les A ont tout de suite euh pris le stylo, ils ont mis euh (.) leurs réponses sur les feuilles (.) donc ils étaient actifs. Ils ont lu (.) eux-mêmes (.) les questions, ils ont compris les questions. Ils ont donné leurs réponses. Puis on a mis les pancartes au tableau, et puis eh (.) les A que j'ai demandé où il y avait ce (.) tirage au sort (.) euh ils ont tout de suit pris la parole, ils ont bien fait le travail. (.) Ils ont bien résumé (.) euh le savoir qui était noté aux pancartes. (CHE : Est-ce que tu verrais des points d'efforts (.) d'amélioration ?) (..) Dans cette activité-là (.) euh (.) (CHE : Ou durant toute la séance) Ouais. Bon toute la séance euh moi j'avais en fait les deux activités et euh vu le temps et vu le fait que justement (.) ils avaient pas le matériel à bord (.) euh c'était un peu difficile. (.) Un peu difficile aussi euh pour moi de savoir (.) euh dire ok cette première étape c'est déjà un objectif qui est atteint. (.) Euh deuxième euh (.) pendant la présentation les A auraient plus être actifs. Pus actifs que juste être euh le public qui écoute. (.) Bon c'est déjà quelque chose. (.) Il y avait un A qui était un peu perturbateur mais le autres ont bien écouté. (.) ils auraient pu peut-être (.) encore une fois noter euh les réponses qui étaient présentées ou résumées par le camarde. (..) Mais (.) après je me suis dit bon (.) ok c'est une activité mais elle est pas super utile parce qu'ils ont (..) ils ont bien aussi participé et noté les réponses je crois. Euh une fois c'était encore un produit à l'oral ils ont bien compris ce qui est une collocation, les avantages, les inconvénients. (CHE : Je voulais revenir sur cette activité puisque tu en parles. En quoi l'activité que tu as proposée justement euh avec ces mots-clés enfin tu posais des questions, quatre affiches ensuite résumés. En quoi cette activité elle préparait à l'activité d'après ? C'était quoi ton intention ?) J'voulais être sûr euh que tout le monde ait vraiment le vocabulaire présent. (.) Quand on parle de Wohngemeinschaft euh Vorteile, Nachteile euh qu'ils ont la faculté à suivre euh et les textes qui sont lus euh vu que leur production (.) dataient peut-être déjà de dix jours. (.) Quand on écrit un texte dans une langue étrangère et dix jours plus tard on le relit, des fois on est étonné parce qu'on comprend à peine ce qu'on a écrit.	CHEQ10, SOR10
00:26:50.3	00:28:38.8	(Question 12 : Quels éléments ne correspondent pas à une perspective actionnelle ? Pourquoi ?) (La onzième question « Qu'améliorerais-tu par rapport à ces éléments que tu as observés » a été en partie répondue à la question huit et n'a donc pas été reposée) Bon à part de cette partie administratif euh (…) bon lire le texte qu'on a écrit à la maison (.) je sais pas si c'est vraiment (.) une action. Bon on peut dire c'est la présentation de son texte. Je me demande si c'est euh (.) si ça compte comme une activité actionnelle ou pas. (.) Parce qu'on répète ce qu'on a écrit. Donc c'est juste un changement de la forme. (.) L'ensemble oui (.) parce que c'est un concours littéraire. Mais l'activé séparée qui amène vraiment (.) à l'action bon à cette perspective actionnelle (.) les différentes étapes peut-être sont pas très actionnelles (.) en soi. (CHE : Pourquoi tu dis que c'est pas actionnelle en soi ? Enfin j'émets pas de jugement mais) Je sais pas quand j'ai écrit quelque chose à la maison donc j'écris euh j'établis un règlement (.) ça c'est actionnelle (.) le produire à l'oral (.) là je me demande si ça compte comme un (.) parce que ça a pris toute la place de toute la deuxième partie donc je pense qu'il restait encore 12 minutes je crois. Et là (.) bon les autres ils avaient les critères. Bon pour ceux qui écoutent (.) c'était actionnelle (.) parce que c'était en quelque sorte les jurés du (.) du concours.	CHEQ12, SOR12

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:28:38.9	00:31:42.9	(Question 15 : A quels aspects didactiques et méthodologiques dois-tu encore travailler pour améliorer ton enseignement des textes littéraires ?) (Les treizième et quatorzième questions, à savoir 13) Quels sont les points forts et d'efforts de ces moments ? et 14) Quelle proposition d'amélioration fais-tu pour ces moment d'efforts ont été laissées tomber volontairement) Comme réaction à ce cours ou en général ? (CHE : En général par rapport à formation par rapport à où tu en es maintenant et puis par rapport peut-être à ce cours à ce que tu as observé ou ce que toi tu sens ce dont tu as encore besoin de perfectionner) Euh (..) bon je pense en théorie ce cours-là il était déjà pas mal. (rire) Parce qu'il a fait revenir un petit peu le savoir (.) d'avant (.) euh il y avait cette idée de concours euh (..) bon (.) ce qui est important pour moi c'est vraiment d'être dans une ligne donc euh (.) l'objectif était doit être justifié et bien (.) et toutes les étapes pour arriver à ce but-là (.) doivent être cohérents. (.) Donc la cohérence et la mise en question est-ce que c'est vraiment utile ? Euh ça mène à quoi ? Est-ce que c'est juste une occupation ? Ou c'est vraiment une action qui est (.) qui est utile (.) ça c'est la question-clé pour moi. (CHE : Tu ferais quoi en fait pour euh enfin je vois bien que tu comprends occupation et action ou activité mais qu'est-ce qu'il faut selon toi, tu parles de cohérences, mais concrètement en fait il faut mettre quoi en place pour être cohérent ? Parce que c'est vrai en théorie on peut bien comprendre la théorie avec l'objectif, l'alignement curriculaire justement, les activités l'évaluation euh mais d'un point de vue euh pragmatique ou sur le terrain c'est assez compliqué des fois de) Bon tu nous as donné la piste la dernière fois (référence à la 4ème séance de l'atelier réflexif qui s'est déroulée juste avant cet entretien) donc il faut travailler avec les verbes qui sont, qu'on peut évaluer. Donc euh au moins je (.) je mets en place mes critères (.) je dois regarder euh bon je travaille avec quel verbe déjà ? euh est-ce que je peux évaluer ? Euh les résultats euh (.) Pour quelle activité j'utilise ce verbe euh maintenant j'ai oublié que je devrais mettre (rire) Est-ce que dans la formulation de l'objectif en fait ces les clés, la clé du tout. Euh là je dois faire attention est-ce que c'est observable est-ce que je peux évaluer le résultat qui correspond à cette tâche ?	CHEQ15, SOR15
00:31:43.0	00:32:29.8	(Question 17 : Concernant l'activité de vocabulaire avec les 4 panneaux, peux-tu expliquer ton intention didactique ? Et comment t'es venu l'idée de cette activité ? Que peux-tu dire de son déroulement ? (Phase de travail et de présentation)) (La seizième question a été supprimée car SO a déjà donné des éléments de réponse durant cet entretien) Bon a vu ça dans le séminaire de didactique. Et euh il y a de années que j'ai fait une formation de formateurs des adultes et là on a travaillé avec ce genre d'activités donc chacun prend un stylo on fait le tour, on note (CHE : Donc c'est une activité que tu as déjà faite ?) Avec une classe j'ai jamais fait non c'était la première fois.	CHEQ17, SOR17
00:32:29.9	00:35:04.0	(Question 18 : Concernant l'activité du concours, que peux-tu dire par rapport à son déroulement ? Que changerais-tu si tu devais refaire cette activité avec le même temps à disposition pour atteindre ton objectif ?) (5 A n'avaient pas leur texte) La première question (.) qui a écrit son texte ? (.) Et après autour de ces personnes je forme les groupes. (.) Donc euh (.) voilà ce que j'ai pas fait la dernière fois. Donc il y avait des groupes où il y avait personne qui avaient écrit le texte. Donc j'ai dit bon dans ce cas-là vous devez inventer. Bon c'est super difficile. Là j'aurais pu peut-être donner l'astuce regarder bien le tableau, là il y a encore les pancartes. Sur les pancarte vous avez (.) vous avez en fait tout. Vous pouvez reprendre les (.) informations qui sont déjà là. On vient de les noter au tableau et autour de ça vous pouvez formuler des phrases. (.) Euh ça j'aurais pu faire. Et	CHEQ18, SOR18

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		créer les groupes vraiment autour des personnes qui ont fait le texte. (.) Ou (.) c'qu'on peut faire aussi (.) dire ok (.) une partie vous avez fait, une partie vous avez pas fait, c'est pas grave, ceux qui ont fait, vous profitez vous me donnez votre texte je vous fais une correction et maintenant on part tous à zéro euh vous produisez maintenant (.) le texte sans vos notes. (.) Et après euh on regarde. On fait le concours littéraire mais un concours littéraire spontané. (CHE : Et puis par rapport à ton objectif final donc ce concours littéraire (.) une fois que les A ont choisi le meilleur texte (.) qu'est-ce qui se passe ? Le concours est terminé ?) Oui. Après on regarde les critères. (.) Et puis euh il y a encore bon dans les critères c'était assez technique. Respect du Konjunktiv deux euh est-ce que vous partagez l'avis je crois de celui qui a écrit le texte. Est-ce que vous avez aussi envie de vivre dans cette colocation ? (.) Et là on pourrait aussi dire euh qu'est-ce qui vous fait aimer ce texte ? C'est quoi les éléments qui vous ont plu? Pourquoi vous avez voté pour ce texte et pas pour un autre ?	
00:35:04.1	00:41:28.6	(Question 19 : A quoi vas-tu faire attention la prochaine fois que tu donneras un cour sur le texte littéraire ?) Pour ce genre d'activité ? (CHE : Oui pour l'enseignement d'un texte littéraire enfin n'importe lequel pas forcément cette activité. Pour tout ce qui touche à l'enseignement du texte littéraire) Avoir les bases du cours en main. Et penser à un plan b si le (.) si sur place je constate que (.) je peux pas faire le cours comme je voulais le faire. Est-ce qu'il y a une alternative ? Avoir toujours une alternative en tête. (.) (CHE : Et quand tu dis avoir les bases du cours en main (.) tu entends quoi par les bases ?) Donc si je vais faire un (.) un travail sur euh la littérature (.) et la base est que tout le monde ait lu le texte (.) je dois partir de l'idée que il y a peut-être pas tout le monde qui a lu le texte. Qu'est-ce que je dois mettre en place pour qu'on puisse quand même travailler et faire le travail. (.) Sans la lecture. (CHE : Et puis par rapport à la construction du cours quand t'es à la maison donc tu dois aussi penser à ces éléments de gestion de classe et puis par rapport à une approche didactique (.) euh tu vas faire attention à quoi pour que ton cours euh tu parlais de cohérence avant (.) pour que ton cours soit cohérent par rapport à si on prend juste des éléments didactiques ?) (SO réfléchit quelque secondes) Tu peux reformuler ? (CHE : Oui. (rire) C'est un peu compliqué. Si on pense euh à des outils en fait que toi tu dois avoir en tant qu'E (.) pour avoir une planification qui tienne la route qui soit en fait une bonne planification dans une perspective actionnelle ou pas mais finalement que ton cours il soit bon, pour que tu aies un bon cours à la fin. On doit toujours penser à pleins de choses, tu parlais des objectifs avant tu parlais de cet alignement curriculaire (.) puis si on veut être un peu plus précis (.) il faut que tu sois attentifs à quoi quand tu prépares un cours ? Alors il y a ça l'alignement curriculaire mais (.) dans les activités, quelle genre d'activités peut-être? Ou quel genre d'objectifs ? Euh ou je sais pas quels éléments ? Les formes de travail par exemple ou les phases tu vois ?) Ouais. Donc euh (..) D'abord se mettre dans la (.) au tout début se mettre aussi dans la peau de l'A. (.) Il vient avec quoi dans la tête ? (.) Donc euh il est où maintenant dans la (.) qu'est-ce qu'il a fait (.) moi je connais le livre et il a pas lu tout le livre peut-être il a lu la moitié (.) il est au milieu du livre (.) euh tout ça il a compris 30 % euh (.) qu'est-ce qu'il peut faire avec ça ? (.) Euh ne pas le mettre devant une tâche qui le surcharge. (.) Ça c'est un élément donc se mettre aussi dans la peau de l'A. Regarder le cours de son point de vue. Et pour ça le film (les séances du groupes de volontaires que le CHE à filmé) il est super important. (.) Euh (..) varier les tâches. (…) Donc aussi utiliser l'énergie de la classe. Donc il y a toujours certains qui sont plus motivés que	CHEQ19, SOR19

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		d'autre. D'autres qui ont compris un peu mieux. Profiter de ça et les faire travailler entre eux. (CHE : Et puis tu as dit que le film c'était intéressant pour euh finalement se perfectionner, s'améliorer. En quoi tu trouves intéressant cette démarche de regarder le film ?) Parce que (.) on entre avec une certaine image, on entre (.) dans le cours. (.) On a une idée on a l'objectif en tête on veut l'atteindre. (.) On essaie. Et puis euh (.) ça fait que on oublie un petit peu euh comment on travaille, avec qui on travaille et euh (.) des fois (.) les A voient peut-être un autre objectif que nous. Et en regardant le film (.) euh (.) j'ai vu bon j'ai vu pleins de choses. J'ai vu les A qui (.) font d'autres choses. Qui écoutent. Qui écoutent pas. (.) Donc ça m'a permis de me voir comme un (.) A invisible qui est dans le cours (.) euh on peut se mettre (.) ouais on peut se regarder avec les yeux d'un collègue, avec les yeux d'un A, avec euh (.) ouais on peut se mettre dans plusieurs perspectives. (CHE : Et puis tu trouves euh le fait de visionner ça te permet de développer tes compétences ?) Oui. (CHE : Qu'est-ce que tus sens que t'as amélioré par rapport à ces films maintenant. Si t'avais pas vu ces films en fait (.) tu crois que t'aurais pas amélioré quoi par exemple ?) Bon si j'avais pas vu le film ? Euh (.) j'aurais dit que le dernier cours il était complètement à côté de la plaque parce que je (.) j'ai juste fait la préparation mais pas le menu complet. (..) Et euh j'aurais (.) certainement si j'avais dû faire le même cours j'aurais fait complètement différent. (.) Et maintenant avec (.) après avoir visionné le film (.) je changerais deux trois éléments (.) mais pas tout. (.) Et puis euh bon j'trouve que c'est une bonne idée de filmer de temps en temps (.) tout le monde en fait (.) tous les profs. Euh (.) bon on peut travailler le langage. Donc j'ai vu que mon français j'ai un sacré accent (rire) je savais pas trop et puis euh (.) bon ça aide ouais aussi les mimiques, les gestes tout.	
00:41:28.7	00:58:45.4	(Question 20 : Questions ?) Oui (.) euh moi j'ai dit que j'étais soulagé après avoir vu le film. (.) Euh (.) toi qui es un expert de, d'actionnel (.) qu'est-ce que tu penses au niveau de (.) de démarche actionnel ? Il était comment le cours ? Est-ce que ça correspond plus ou moins à ce qu'on (.) veut faire, peut faire ou pas ? (CHE : Oui alors moi j'ai trouvé que justement cette première activité elle était comme tu l'as dit j'ai vraiment le même regard vraiment un regard où c'était très très actionnel. (.) Euh y a juste peut-être c'est ben (.) forcément y avait cette première partie administrative. (.) Puis la première partie administrative ça a duré euh jusqu'à ce que les A se mettent en place voilà (CHE a trouvé sa feuille) 15 minutes. (.) J'ai noté à partir de 15 minutes 18 les A ils se sont mis en activité. Et le problème c'est vraiment voilà ça c'est dû à l'administratif mais (.) quand on commence un cours euh si justement les A sont très longtemps passifs après on a tendance à avoir des A qui vont être passifs durant toute l'activité. Par contre ce qui est très bien justement dans cette première activité c'est que les A ont dû se lever. Donc déjà quand ils se lèvent euh la perspective actionnelle c'est tous les sens, c'est vraiment la vision ça peut être l'odorat le goût euh mais le fait de bouger aussi c'est important. Et j'pense que ça c'est une forme de travail qui s'est vraiment très bien intégrée dans ce que tu proposes parce que pendant longtemps ils étaient passifs. Et alors ça faudrait éviter mais voilà t'avais de l'administration à faire donc euh c'est fait. Mais ce qui est très intéressant c'est que justement y a eu un changement de dynamique. Donc ils ont dû se lever (.) puis le fait de se lever ben on entre dans quelque chose de différent. (.) J'ai trouvé très bien aussi c'était aussi très actionnel c'est que il y avait quatre finalement mini atelier. (.) Et chacun en fait devait passer (.) dans chaque atelier et devait noter quelque chose. Donc ça c'est aussi très actionnel. En plus en même temps les A peuvent voir c'que les camarades ont écrit (.) et ça j'ai trouvé vraiment que c'était une activité qui s'intégrait	CHEQ20, SOR20

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		vraiment très bien. En plus toi tu as fait l'office vraiment ben du coach du guide euh tu circulais tu les aidais (.) euh y a peut-être juste euh moi j'proposerais dans la Klassensprache que les A te posent la question en allemand puis que toi euh tu fasses ben évidemment c'est ta langue maternelle tu réponds en allemand mais des fois tu parlais en français aussi. Et j'me suis dit oh ben tiens c'est (.) même les germanophones de fois ils sont tentés enfin un enseignant germanophone est tenté de parler français. (.) Des fois je me suis dit ben pourquoi pas en fait par exemple s'ils te parlent en français de dire wie bitte ? Ou je sais pas qu'ils formulent la question en allemand pour qu'il y ait justement cette Klassensprache. C'est-à-dire que euh les questions qu'ils posent ils peuvent le faire en allemand même s'il y a des erreurs. (.) Euh ensuite (.) euh y a eu (.) l'activité ou justement tu parlais des présentations. Et moi je me suis posé la question (.) tu as dit à plusieurs reprises que c'était des présentations. Mais en fait euh pour moi alors je vais te poser la question autrement avant de te dire ce que moi j'ai pensé (.) en quoi c'était des présentations pour toi ? Ils ont fait quoi exactement les A ?) Ils ont résumé. C'était un résumé des points qui étaient noté au tableau. (CHE : Est-ce qu'ils ont vraiment résumer ?) Bon ils ont résumé et euh (.) ils ont bon il y avait des mots-clés. (.) Euh j'crois c'était juste des mots-clés. À l'exception de deux trois peut-être. Ils ont dû présenter des phrases. (CHE : Ouais parce que j'ai trouvé qu'ils avaient pas mal lu aussi. Donc voilà c'est pas une critique. C'est juste que pour moi je me suis posé la question de l'intérêt en fait d'avoir cette phase où il y en a un qui fait cette présentation puisqu'en fait ils ont dû tourner autour des panneaux, ils ont déjà tout lu en fait. Ils ont pu tout lire avant. je me suis dit par exemple pour gagner du temps pour ta deuxième phase, ta deuxième activité, je me suis dit ben finalement y a pas besoin de faire cette présentation puisqu'ils ont tous vu ces panneaux. Moi j'aurais plutôt fait autrement c'est de me dire ben voilà pendant 5 minutes (.) vous regardez les panneaux et puis vous posez une question par panneau ou bien s'il y a un problème de compréhension vous posez la question puis celui qui a écrit le mot-clé il répond. Pour éviter de passer finalement, je crois que ça a duré euh une dizaine de minutes. Alors ça a pas duré très longtemps mais ce que je veux dire par là c'est que par rapport à ton objectif ce que tu voulais, pour moi la présentation n'était pas forcément utile. Puisque il y a eu une production, chacun a pu produire puis chacun a pu voir donc y a déjà eu finalement si tu veux (.) y a pas eu une mise en commun mais chacun a pu observer ce que les autres ont fait. (.) Et si on en revient à cette activité (.) de nouveau euh si tu veux faire cette activité de présentation je me suis dit qu'il y en avait un qui était actif et les autres comme tu l'as dit ils étaient passifs. Donc qu'est-ce qui manquerait par exemple pour que les autres soient plus actifs durant cette phase ?) (..) Bon ils avaient pas de tâche. (CHE : Exactement. Euh il leur manquait une tâche d'écoute. (.) Si tu leur donnes une tâche d'écoute (.) euh tu verras que l'attention va être beaucoup plus ciblée. (.) Et ça c'était peut-être le problème tu sais à un moment donné tu en as repris à deux reprises je crois tu as dit euh je sais plus si c'était A3 qui parlait enfin je sais plus lequel (.) euh et là peut-être bon voilà ça n'excuse pas tout mais s'ils avaient une tâche peut-être que ben voilà ils auraient été plus focalisés euh l'attention aurait été peut-être plus focalisée. (.) Toujours penser que quand y a quelqu'un qui présente il faut une tâche d'écoute. Ou quand tu ben c'est comme quand tu écoutes un texte (.) il faut leur donner une tâche d'écoute. Ou quand ils lisent un texte tu leur donnes une tâche de lecture. Et là même si c'est une petite présentation un petit résumé ou quelque chose qui dure même 30 secondes (.) c'est simplement leur donner les clés (.) ben voilà tu vas être attentif à quoi ? Ou par	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		exemple euh dans la présentation relève ce qui t'a plu. Ça peut aussi être dans la dimension personnelle. C'est pas forcément obligé que ce soit au niveau du contenu. Mais c'est leur donner une tâche d'écoute pour qu'ils soient attentifs. (.) Donc ça peut-être j'aurais proposé justement euh une tâche d'écoute. Et puis si on en revient à la première activité (.) dans les questions t'as remarqué (.) il y avait le panneau où ils devaient définir ce que c'est la WG. Et comme tu as posé la question, la question était fermée. Enfin c'est une question de définition et tu vois qu'en fait euh quand on a des questions de définition, d'un mot qui existe, si c'est un néologisme c'est autre hein l'activité, mais si c'est un mot qui existe (.) ben si t'as un A qui donne la définition (.) après t'as vu c'était fermé finalement y avait qu'une je crois qu'il y avait qu'une définition ou il y avait très peu parce qu'en fait la question elle est fermée. Si tu proposes comme euh le autres questions, les questions ouvertes (.) là t'auras plus de réponses. Comme par exemple welche Regeln ou euh je sais plus les autres questions elles étaient ouvertes y avait pas de problème. T'as vu y avait plus d'éléments. Si tu leur demandes une activité où ils doivent produire quelque chose mais si c'est que des mots-clés (.) toujours penser à une euh question ouverte. Et puis des questions ouvertes qui leur permettent de s'exprimer. (.) Donc là c'est ce que j'ai observé. Et puis par rapport à l'activité de concours ben justement j'ai observé la même chose que toi (.) c'est que il y avait un problème avec ceux qui avaient pas le texte que faire ? Euh et peut-être moi ce que je ferais à l'avance c'est que puisque c'est quelque chose qu'ils ont produit vraiment à l'avance, c'est que je m'assurerais dans un cours précédent de récupérer les textes. À la limite t'en fais rien (.) tu les redistribues mais au moins tu sais que t'as les textes. Pour être sûr. Si tu veux vraiment par exemple travailler sur les textes, tu veux que cette activité fonctionne, ça veut dire que tu planifies en amont, tu réfléchis vraiment à l'avance euh tout en sachant que il faut que t'aies au moins encore un cours pour demander à ceux qui l'ont pas de pouvoir te le rendre. Ils peuvent aussi te l'envoyer par email. Par exemple tu peux aussi travailler comme ça. Mais ce que je proposerais c'est vraiment ouais si tu veux vraiment travailler sur les textes parce que ça peut être une activité très intéressante de travailler sur des textes puis que tout le monde ait un texte c'est que (.) tu penses à l'avance et puis une semaine avant par exemple tu donnes le délai (.) et puis ben sans leur dire que ce délai va être repousser mais après tu repousses d'une fois. Puis tu peux toujours donner une punition si tu veux mais (.) t'y prendre à l'avance pour être sûr qu'après t'as tous les textes. Puis toi tu les récupères et puis tu les distribues le jour J. Parce qu'il y en a même des fois qu'ont vraiment fait le travail mais qui l'ont oublié tout simplement. Alors si toi t'as les textes ben alors tu peux les oublier mais t'as moins de chance de toi les oublier, au pire tu les mets dans ton casier. Donc ça je proposerais vraiment de récolter les textes) Ouais c'est un bonne idée ouais. Et puis par rapport à l'activité ben justement l'activité euh de ton concours. Ça a pu durer que six minutes. Effectivement en six minutes tu vois que c'est ta Hauptaktivität. Et puis c'est vrai que la Hauptaktivität euh c'est là où il faut consacrer plus de temps. Donc tu peux aussi voir des fois sur le euh comment dire euh quand t'es sur le terrain. Si t'as un problème avec ton timing (.) tu te dis que si il te reste une dizaine de minutes (.) euh il faudrait que tu fasses autre chose ou euh tu proposes si tu veux une autre activité de préparation. Mais tu sais que en fait tu n'auras pas le temps de faire ton activité principale parce que (.) ce qu'il faudrait c'est que dans une troisième phase t'aies une activité de bilan. Donc tu reviens sur une mise en commun sur les stratégie de réussite. Et là en fait il restait plus que six minutes pour faire tout ça. (.) Et puis quand on est sur le terrain c'est vrai que si tu (.) tu vois qu'il te reste peu de temps (.) euh alors évidemment ça demande de l'anticipation ça demande	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		euh ben un peu d'improvisation (.) mais c'est de se dire ben tu proposes une autre activité ou alors (.) tu prends plus de temps (.) sur une activité qui est en route. Par exemple sur ces activités de préparation tu peux passer plus de temps avec justement une tâche d'écoute ils écoutent (.) ils reviennent à leur place et puis euh ils re-notent par exemple une idée principale, tu fais une petite activité qui est en lien avec euh ce qui s'est passé. Alors évidemment ça demande de l'improvisation puis ça demande euh de l'expérience, mais bon t'en as beaucoup. Mais c'est vrai que des fois on y pense pas. C'est de se dire que s'il reste que très peu de temps (.) ben effectivement t'as pas atteint ton objectif, c'est clair. Mais de toute façon avec six minutes tu vas pas l'atteindre. Donc c'est de te dire ben tu passes plus de temps dans la préparation puis après ben l'objectif tu le feras le cours suivant. Il faut pas se limiter à la séance de 45 minutes. Parce que si tu te limites à une séance de 45 minutes, c'est de te dire que tu dois tout faire jusqu'au bout ben (.) mieux vaut plutôt moins faire et puis reprendre la fois d'après. Pour que tu puisses atteindre ton objectif. Parce que là si tu te dis bon (.) t'as très bien compris hein t'as dit que t'allais poursuivre la fois d'après. (.) Mais je dirais en fait que cette dernière phase (.) ces six minutes (.) elles ont pas été très efficace par ce que t'as vu t'es passé dans les groupes (.) euh y en a qui avaient les textes y en a qui avaient pas les textes (.) ensuite euh ils lisaient y en a qui regardaient déjà leur montre donc ils pensaient peut-être que c'était la fin. Puis en fait ces six dernières minutes elles ont pas été très effectives. Donc je pense que t'as meilleur temps de te dire bon ben ok j'ai pas le temps donc je fais une autre activité. Ou alors tout à coup tu fais une mise en commun (.) de ce qui s'est passé sur l'activité précédente et puis après tu fais une petite activité euh un petit jeu de récapitulation de vocabulaire mais en lien avec l'allemand et en lien avec le livre. Tout à coup redire ben voilà on fait un petit résumé des (.) puisque c'est notre concours quels sont les personnages principaux ? Tu vois, tu refais une activité en lien avec c'que tu fais (.) mais tu (.) comment dire tu (.) tu vas au-delà de ton objectif tout en sachant que tu vas reprendre ton objectif à un autre moment. (.) Et puis (.) ah donc c'est ça. Moi j'ai trouvé que (.) dans toutes les activités que tu proposais euh tu étais vraiment dans de l'actionnel. J'ai trouvé ça vraiment très intéressant. Y a juste après par rapport à la fiche des critères aussi (.) où je me suis posé la question (.) euh (..) donc ça c'est le texte qu'ils ont écrit puis ça c'est tes critères que tu proposes euh (..) comment dire (..) puisque c'est un concours (.) c'est ça voilà où je voulais en venir c'est un concours puis dans un concours il y a un jury. Puis le jury ben c'et les A. Euh moi je leur laisserais aussi de la place par exemple ici (.) avec une case en plus ou deux pour avoir (.) ein persönliches Kriterium. Je sais pas où quelque chose que tu discutes avec la classe. Ou ça ben par exemple tu vois c'est ce que t'aurais pu faire comme activité à la place de faire ça. C'est (.) il reste six minutes c'est de dire ben voilà euh moi je vous propose de critères, vous devez en proposer au moins un ou deux mais en tout (.) par exemple vous devez avoir je sais pas quatre critères. Dont un au moins personnel. Ou alors (.) c'est tout eux qui les inventent (.) c'est égal. Mais en fait aussi pour leur laisser une certaine liberté puisque c'est eux (.) finalement qui doivent choisir. Ben c'est leur laisser aussi le choix dans les critères. On est bien d'accord dans un concours littéraire si je fais partie d'un jury moi j'ai pas forcément mon mot à dire, j'ai une grille de critères. Mais on peut aussi imaginer que moi j'ai fait partie du comité de réaction des critères puis ben j'ai pu discuter de ça. Moi je leur laisserais aussi la place pour discuter des critères. Euh et puis là aussi (.) dans tes critères c'est pas pour une évaluation c'est plutôt pour un concours. Mais (.) y a un problème de subjectivité par exemple. Ist das Zusammenleben gut geregelt ? Euh (.) ben peut-être pour moi oui pour toi pas. Ça dépend en fait de nos	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		valeurs. Alors que si tu rends ton critère observable par exemple euh dans le sens euh par exemple tu mets entre parenthèses est-ce qu'il y a au moins trois règles ? (.) Ou au moins quatre. Alors je sais pas parce que tu peux avoir qu'une seule règle puis c'est bon. Mon exemple n'est pas forcément bien mais euh si t'as aussi des critères observables (.) pour eux c'est aussi plus objectif.) Oui. Ist das Einkaufen geregelt? Ist das Putzen geregelt? Die Miete geregelt. (CHE : Exactement tu peux donner des exemple. Et puis après tu peux leur dire ben voilà pour que ce soit bien il faut qu'il y ait au moins trois coches par exemple. Je sais pas. Mais si c'est plus observable pour eux aussi ils se rendent compte que c'est pas subjectif. Parce que (.) tu vois par exemple si on choisit le texte d'un camarade alors ils vont certainement choisir d'un camarde qu'ils aiment bien mais là il va dire oui là c'est excellemment bien réglé. Mais en fait (.) parce que je l'aime bien. Puis il sait pas pourquoi. Alors que si (.) euh ils sait que ben voilà y a das Putzen wurde geregelt und so weiter ben là il sait. (.) Et puis euh là aussi alors moi j'trouve ça bien qu'il y ait un critère ouvert Würden Sie in dieser WG euh gerne wohnen euh un critère finalement de (.) qui est comment dire très personnel j'trouve ça bien. Mais alors à la limite je mettrais encore (.) justifiez votre choix pourquoi ? (.) Pour qu'ils disent pas simplement oui ou non. Alors oui ou non c'est pour de critères qui sont vraiment observables. (.) Donc y a ça y a pas ça. Mais si on te demande à toi par exemple euh si t'as envie d'y habiter ben pourquoi ou pourquoi pas ? (.) Et à partir de là c'est ça qui est toujours intéressant c'est qu'en fait après (.) dans la phase de mise en commun justement je te parlais de cette dernière phase (.) tu peux revenir toujours sur ces phases de production. (.) A la place de revenir sur tous les critères tu peux dire ben voilà pourquoi vous aimeriez bien habiter dans cette WG ? Et vous pas? Comme ça en fait là tu instaures si tu veux un dialogue qui est authentique. (.) C'est qu'en fait tu pars de leur vraie vie (.) donc de leur envie par rapport à ton objectif qui est finalement si oui ou non on aimerait habiter dans une WG. (.) Mais par contre ils doivent justifier par rapport à eux. Et puis la justification elle permet justement d'avoir une ouverture à un dialogue différencié. Et pas simplement t'entends oui non. Et puis après t'en fais quoi ? Oui parce que. Et puis ben là tu vois t'entraines aussi ben l'argumentation. (.) Et puis dans la phase de mise en commun ça peut être intéressant justement d'avoir ces éléments de réponse finalement parce que (.) on peut pas avoir tout le temps des éléments de réponse euh enfin une phrase entière mais si tu leur laisses l'opportunité après ben justement c'est un élément déclencheur pour une discussion. Parce que souvent la discussion après elle est orientée en fonction de ce que toi tu veux (.) puis les A sont pas forcément intéressés. Si tu leur laisses en fait la place (.) et puis c'est qui qui doivent s'exprimer sur ce qu'ils ressentent sur ce qu'ils pensent (.) ben (.) tu vois y a pas de réponse tu l'as connais pas à l'avance déjà la réponse (.) et puis deuxièmement ça peut rebondir sur des autres interventions auxquelles tu n'as pas pensé qui sont des interventions qui sont authentiques. Et c'est ça quand on parle d'authenticité dans la classe c'est qu'on peut amener des activités (.) et puis alors on peut nous reprocher en disant oui mais c'est l'activité du prof. Mais avec l'activité du prof ou de l'E on peut arriver à un dialogue authentique. En leur laissant justement une ouverture dans les questions ou dans des critères. Et puis voilà c'est un peu tous les commentaires que j'avais à faire par rapport à ta séance. Et puis c'était juste ça que je voulais aussi éclairer c'est que (.) c'est ces trois phase en fait. Pour moi au début je me suis dit la phase que tu proposes euh la première activité (.) pour moi c'était une activité (.) j'avais compris au début euh d'avant la lecture. En fait j'ai compris que non ils ont déjà lu (.) en fait c'était réactiver finalement des connaissances de vocabulaire) Ouais c'était ça.	

G.4.3 *Troisième entretien*

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:00:00.0	00:02:11.4	**3EnSo24.5.17 (HEP bureau C25-302, durée : 1 heure et 14 minutes)** (Question 1 : Qu'as-tu amélioré par rapport à la dernière observation de la semaine passée ?) Ouais la dernière c'était je crois la gérance du temps qui était pas bien. (.) Parce que je voulais faire un concours littéraire (.) et on avait pas le temps de le faire. Donc ça c'était un aspect sur lequel j'ai fait attention (.) euh avec euh un succès je dirais à 75 %. Parce que j'ai quand même vu que cette fois aussi euh j'aurais (.) bien (.) pu profiter de trois quatre minutes en plus. Quand j'ai donné les devoirs (.) parce que là (.) où quand j'ai posé la question finale euh (.) was haben Sie heute gelernt? (.) Et euh bon (.) j'attendais trois secondes et après j'ai donné la réponse moi-même c'était un peu bête. (CHE : D'autres éléments ?) Euh donc la dernière fois aussi j'ai vu qu'il y avait un A qui a peu participé (.) cette fois-ci il a participé beaucoup plus. (.) il y avait à nouveau deux A qui ont aussi profité de (.) d'une certaine liberté pour bavarder. Euh bon (.) j'crois pour ce genre d'activité des fois on doit l'accepter que ça se produit. Si on laisse la liberté il faut aussi prendre des risques. (.) Euh mais comme leur résultat et leur participation étaient quand même suffisantes (.) même assez bonnes (.) euh je peux pas dire que c'est vraiment un inconvénient qui me dérange beaucoup.	CHEQ1, SOR1
00:02:11.4	00:04:32.7	(Question 2 : Peux-tu expliquer ta tâche de lecture par rapport à la séance observée ? Donc comment tu l'as agencée) Euh comment ils ont fait ? Comment ils ont travaillé ? (CHE : Oui) Donc euh le texte je l'ai divisé en trois parties. (.) Euh les A je les ai divisé en trois groupes. (.) Par contre ils ont dans une première part ils ont quand même travaillé d'une façon (.) seule. Ils ont travaillé euh séparément. Euh (.) une fois ils avaient lu leur partie ils ont du trouver la réponse à une voire deux questions. (.) Après j'ai mis tous les A qui ont lu la même partie je les ai mis ensemble dans un groupe. Pour qu'ils puissent échanger leurs idées. Discuter peut-être le texte. Regarder s'ils ont trouvé les mêmes réponses. (.) Euh s'aider mutuellement pour la compréhension. Et après ce groupe-là j'ai divisé en cinq (.) ça j'ai fait avec tous les groupes pour former cinq autres groupes (.) euh qui avaient toujours quelqu'un qui avait lu la partie une la partie deux et la partie trois. Donc après chacun a dû expliquer ce qu'il a compris dans son texte, dans sa partie. Il a aussi donné la réponse à la question. Les autres ont complété le tableau qu'ils avaient. Pour avoir à la fin la réponse à toutes les trois questions. (.) Peut-être ils ont pas trop donné de détails mais le plus important ici c'était de pouvoir donner une réponse aux questions. (.) Et après on a vérifié avec un tableau projeté au mur. (CHE : Ok. Est-ce que c'est la première fois que tu faisais ce genre d'activité de groupes et d'éclater les groupes, de refaire des groupes différents ?) Ah non c'était la, après la lecture c'était la deuxième ou troisième fois. (.) (CHE : Mais tu l'as déjà fait dans d'autres Activités ?) Le travail par groupes bien sûr. Mais les groupes que je casse après pour reformer d'autres groupes pas trop souvent non.	CHEQ2, SOR2
00:04:32.8	00:06:46.6	(Question 3 : Peux-tu expliquer le passage que les A devaient lire pour cette séance observée – (pp. 98–95, Big Bad Boy avoue son nom à Fredi)) Pendant le cours ? (CHE : Non juste ce qui se passe dans le livre) Ah dans le livre ? Ce qui se passe dans ce chapitre-là ? (CHE : Voilà exactement) Euh laisse-moi réfléchir. (CHE : C'este quand Big Bad Boy avoue son nom à Fredi) Ah oui ouais exact ouais. Ils sont sorti de (.) d'une villa. Et puis euh ils sont dans la voiture. Il y a un petit accident. Et après l'accident ils prennent l'occasion d'être seuls dans la nature pour boire un bière. Et puis euh Fredi veut savoir pourquoi l'autre s'appelle Big Bad Boy. Et donc il explique son nom et on prénom c'est Petrus. Et puis il explique que ça vient	CHEQ3, SOR3

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		d'une famille assez croyante. Et il n'aime pas trop son nom Petrus donc euh comme il est un fan de (.) de Eishockey il a pris le nom de (.) d'une équipe. Il a changé un petit peu ce nom et ça a fait Big Bad Boy. Au lieu de Big Bad Bears. (.) Et puis euh après c'est Fredi (.) et ça c'était le plus important qui euh (.) qui constate d'abord que son nouveau copain il est Bernois. Et normalement il déteste les Bernois. Et il explique pourquoi. Il a ses préjugés. (.) Il lui explique que son père une fois quand le petit Fredi à l'âge de quatre ans il voulait avoir un panneau. Euh et c'était un drapeau plutôt, un drapeau bernois. Et quand il a (.) prononcé ce souhait (.) son père au lieu de répondre il lui a juste donné un gifle. (.) Et c'était pour Fredi le moment de comprendre pourquoi (.) euh pas de comprendre mais c'était le moment où il a commencé à détester les Bernois. Donc euh c'était le moment de déclic pour un préjugé.	
00:06:46.7	00:08:47.3	(Question 4 : Comment as-tu préparé les A à la lecture de ce passage-ci ?) Euh ils avaient une tâche de lecture. (.) Et la tâche de lecture c'était (.) euh (.) oui la tâche de lecture c'était pourquoi Fredi déteste les Bernois? (..) Donc après ils ont fait la lecture de cinq pages à la maison. (CHE : Donc là tu proposes la tâche de lecture donc ce serait plutôt un travail pendant la lecture ?) Oui (CHE : Et si on pense à la phase avant la lecture est-ce que tu as fait une préparation ou pas ?) (.) Oui on a déjà, on a déjà (.) bon indirectement on l'a fait. (.) Même si les A ont peut-être pas vu que c'est une préparation à la lecture. Mais on avait déjà parlé des (.) on a vu un extrait d'un film qui parle justement de euh des préjugés. (.) Donc après ils ont eu les Redemittel pour faire les préjugés. (.) Euh pour exprimer son avis. Et puis euh après ils ont produit eux-mêmes à la base des phrases à moitié pré-faites. Ils ont reproduit ou produit des préjugés typiques. Donc euh je n'aime pas les (.) les allemands parce que (.) tous les allemands sont (.) comme ça. (CHE : Donc t'as fait un travail sur les préjugés avant ?) Oui. (CHE : Donc sous la forme d'une autre tâche ? Avec un document authentique qui était un extrait vidéo ?) Ouais exact. (CHE : Et puis je voulais savoir (.) avant que tu leur donnes cette tâche de lecture (.) pour ce passage est-ce que tu as fait le lien entre cette activité et puis la lecture ? Ou tu leur as simplement dit de lire ?) Non. J'ai pas donné le lien. (..) J'espérais que ça fait clic chez eux.	CHEQ4, SOR4
00:08:47.4	00:10:42.9	(Question 5 : Est-ce que tu peux expliquer ton objectif communicatif de la séance ?) Euh (.) pendant la séance ou le devoir ? (CHE : Pendant la séance) Pendant la séance (.) bon il y avait plusieurs parties hein. Pour la première partie pour la première activité c'était euh (.) créer (.) euh (..) un petit texte non c'était pas créer un texte mais ils avaient cinq mots-clés (.) et à la base des cinq mots-clés ils ont dû (.) euh (.) faire un compte rendu d'une partie de ce chapitre-là. (.) Ça c'était la première activité. (.) Euh que je dois critique de ma part. (CHE : On peut le faire après si ça te va) Donc ça c'était la première activité où ils ont dû être actifs. La deuxième c'était justement la lecture et après la lecture euh la première discussion en groupes après la deuxième discussion en groupes. Et après la présentation du résultat devant la classe. (.) Le but communicatif c'est (.) euh (..) bon résumer un article. Et puis trouver les points les plus pertinents dans cet article-là. Et euh (.) avec le but d'avoir une idée (.) euh d'où vient les préjugés. Pourquoi ils existent et savoir ce qu'on peut faire contre. (.) Tout ça pour pouvoir après participer à une discussion autour des préjugés et être attentif à eux-mêmes. (.) Donc en fait il y a un double (.) un double sens derrière ce travail métacognitif. Et puis euh le travail communicatif, pouvoir prendre position pendant une discussion qui tourne autour des préjugés.	CHEQ5, SOR5

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:10:43.0	00:12:16.1	(Question 6 : Peux-tu définir le lien entre ce passage et ton objectif ?) Oui. Euh (.) Ça j'ai pas fait c'était juste ça qui manquait. (.) Euh donc le lien est Fredi fait exactement ça Fredi il explique (.) donc il décrit un événement. (.) Euh qui a créé chez lui des préjugés. Il dit pourquoi. Et pas les sentiments. (.) Il euh (.) dit aussi euh si ces préjugés se sont confirmés ou pas. Et après (..) il prend pas position par rapport à sa situation aujourd'hui. Mais implicitement quand même. Parce qu'en réalité après il est copain avec un Bernois alors qu'il a des préjugés. Ça je voulais faire avant de donner le devoir. (.) Pour euh (.) pour dire après ça voilà c'est ça c'est votre travail pour la prochaine fois. Faites exactement la même chose que Fredi. Je le dis (.) mais c'était peut-être trop abstrait. (.) Peut-être les A ont compris. Donc vu le résultat qu'ils ont, la production je crois ils ont quand même compris (.) mais pour être plus clair ça serait bien de leur faire écouter ce qu'on a fait au début du cours. C'était exactement ça. Vous allez décrire à l'aide de cinq mots-clés vous allez décrire l'événement (.) et cetera. (.) Ça c'était pas explicite.	CHEQ6, SOR6
00:12:16.1	00:14:23.0	(Question 7 : Séance observée : Quel a été ton ressenti après ton observation ?) Euh (..) Pas trop mauvaise. J'ai vu qu'ils ont quand même (.) donc d'un côté j'ai vu j'ai trop parlé (.) et souvent le produit c'était plus ou moins moi qui l'a présenté. Surtout pour la première activité euh c'est moi qui les a dirigé dans la direction réponses au lieu de laisser vraiment la parole à un ou deux A qui présente son histoire. (.) Euh là j'étais trop (.) ouais trop peut-être orienté vers le (.) la bonne réponse. (.) Et j'ai négligé un petit peu l'aspect communicatif des A. (.) Ça c'était pas bien. Euh moi j'ai trop parlé pendant tout le cours. (.) Et euh après la lecture je crois que ça a assez bien fonctionné. Ils ont vu qu'ils comprennent pas tout. (.) Mais (.) ils ont quand même (.) tous les groupes ils ont trouvé toutes les réponses. Donc il y avait une bonne synergie dans les (.) équipes. (.) Euh j'aurais dû donner deux mots je crois parce que il avait presque tous les A qui m'ont demandé les mêmes mots. (.) Et euh entre le moment où on constate on comprend pas le mot et après on constate si on comprend pas ce mot on comprend pas la phrase et après il faut attendre le prof et tout ça. Ça prend trop de temps. Je donne le mot tout de suite. Il y a pas cette question. Et ils peuvent se concentrer à la lecture. (..) Ça c'était (.) et puis à la fin j'aurais bien aimé avoir un peu plus de temps pour avoir leur réponse à la question qu'est-ce que vous avez compris aujourd'hui? (.) Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui plutôt. Et euh pour donner justement cet exemple. Pour revenir à l'entrée du cours (.) au début du cours où on a fait exactement la même chose que eux ils doivent faire comme devoir. (.) Ça c'était moyennement bien.	CHEQ7, SOR7
00:14:23.1	00:16:32.3	(Question 8 : Quels éléments de la perspective actionnelle as-tu relevé dans le film ?) Euh (…) bonne question. (..) actionnelle ? (.) J'ai pas donné un contexte je crois. (..) Un contexte qui justifie vraiment ce terme actionnelle. (..) euh parce qu'ils ont lu (.) ils ont noté les réponses (..) ils ont présenté les réponses. Est-ce que c'est actionnelle ? (CHE : On pourrait reformuler en disant quels élément as-tu remarqué qui impliquent les A ? On peut imaginer ça aussi) Oui euh (.) première activité euh ils ont construit euh un contenu (.) ou reconstruit le contenant à la base de mots-clés. Ça j'crois ils ont fait. Ils ont (.) de toute façon ils ont fait semblant de le faire. Euh après ils avaient un peu la peine à donner les réponses. Là j'ai fait un cours frontal. Donc euh j'ai posé les questions et puis euh un A a répondu les autres ont regardé. (.) Ça c'était pas bien. Pas très actionnel. Et après dans la lecture je crois c'était (.) ils étaient impliqués. Ils ont lu. Et surtout le travail en groupes là j'ai quand même vu euh tous ceux qui ont lu la première partie (.) ils ont presque tous dit. J'ai rien compris et toi aussi	CHEQ8, SOR8

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		t'as rien compris ? Mais après (.) je les ai dirigé un petit peu mais (.) vous avez rien compris d'accord mais qu'est-ce que vous avez quand même compris ? Et là (.) j'ai vu qu'ils ont compris l'essentiel. (.) Et ça ils ont aussi communiqué entre eux quand on a mis le gros, les parties une deux trois ensemble. Euh (.) je crois que c'était une partie du cours où les A ont bien profité du savoir de l'autre. Donc c'était valorisant pour celui qui a présenté. Et euh satisfaisant pour les autres qui ont pu profiter de ses connaissances. Pour compléter le (.) tableau.	
00:16:32.4	00:19:18.5	(Question 9 : Quels éléments sont des points forts, d'efforts du point de vue de la perspective actionnelle ?) Donc eu les points forts (.) c'est justement (.) ils étaient (.) dans la lecture (.) après ils étaient dans la discussion. (.) Euh (.) donc ils ont ouais discuté entre eux. Ils ont travaillé le texte. (.) Et c'était faisable. (.) Parce que pour chacun il y avait pas trop de lignes à lire. Donc c'était une tâche qui était réalisable. (.) Ça c'était bien. (.) Pas bien (.) c'était la première partie où c'était un cours frontal. (.) Cela aurait peut-être (.) été plus intéressant d'avoir leur petite histoire à la base des mots-clés. (.) Et euh (..) contextualiser un peu plus (.) au moment où ils ont présenté. Maintenant bon vous présenté les résultats à quelqu'un qui n'a pas lu le texte. Qu'est-ce que vous pouvez relevé ? (.) C'est quoi le Contenu ? Ils auraient dû avoir un peu plus de temps pour s'exprimer. (.) Et la préparation aux devoirs. (.) Bon c'est vraiment (.) le moment où on aurait pu dire euh voilà maintenant on est à la fait du cours mais revenons brièvement au début du cours. Euh qu'est-ce qu'on a fait au début ? (.) Voilà donc euh ils auraient pu euh peut-être parlé un petit moment à deux et puis présenter ce qu'ils voient (.) qu'est-ce qu'on a fait au début. C'est quoi le sujet aujourd'hui ? (.) Qu'est-ce qu'on a appris ? Et après j'aurais pu donner un exemple, revenir sur l'exemple de Fredi pour présenter le devoir. (..) Donc le cours il avait du potentiel (.) J'l'ai utilisé à 35 % peut-être. (CHE : A 35 % ? (rire)) Ouais bon (.) 50 peut-être. (.) J'aurais pu être plus, beaucoup plus dans l'actionnel. Mais cela aurait pu (.) pris un peu plus de temps. Donc euh (.) j'sais pas encore il faut être plus efficace avec les explications peut-être. Regarder mieux euh quand je dis bon maintenant vous avez quatre minutes. J'ai quand même vu qu'ils avaient cinq minutes et euh (.) bon ça s'est reproduit trois fois ça fait trois minutes et les trois minutes de la fin auraient pu être très précieuses. (..) Donc je néglige et ça c'et vraiment un défaut je crois je néglige l'importance des dernières quatre cinq minutes du cours. (.) Justement pour faire un retour (.) qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ? Qu'est-ce que vous avez compris ? (.) Qu'est-ce que vous pouvez prendre avec vous euh pour la suite ?	CHEQ9, SOR9
00:19:18.6	00:20:54.7	(Question 10 : Ok alors on en vient carrément tu as déjà proposé des pistes euh d'amélioration. Qu'est-ce que tu améliorerais justement ? Tu dis que t'as (.) que ton cours avait un potentiel à 35 %) Non non. Il y avait beaucoup plus de potentiel mais j'ai utilisé (CHE : Ah que tu as utilisé 35 %) M-hm. (CHE : Alors t'améliorerais quoi ? Le feedback à la fin ?) Ouais. Un compte rendu à la fin. Et justement la préparation du devoir (.) j'aurais pu dire (.) donc on revient avec le début (.) qu'est-ce qui s'est passé avec Fredi ? (.) Euh et là vous avez toutes les phases pour faire, vraiment faire le lien entre ce qu'on lit et le texte qu'on a lu le texte scientifique sur les préjugés. Euh (..) bon (.) maintenant c'est trop tard pour revenir mais j'aurais pu euh (.) dire ok maintenant vous êtes des expertes sur les préjugés (.) vous avez lu des articles vous avez fait la recherche (.) et maintenant vous parlez avec un type comme Fredi (.) qui vous présente euh (..) son histoire avec ses préjugés. (.) Ou Big Bad Boy une fois il a pas bu la	CHEQ10, SOR10

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		bière il a lu cet article-là maintenant il donne une réponse à (.) à Fredi. Là on est aussi dans l'actionnel. On continue on fait une deuxième partie de ce dialogue. Qui est pas écrit dans le texte. Mais c'est à eux (.) de faire ça. (.) Par exemple.	
00:20:54.8	00:22:41.6	(Question 11 : Quels élément ne correspondent pas à une perspective actionnelle et plutôt à un enseignement traditionnel ? Pourquoi ?) La première partie clairement. (CHE : Tu l'as expliqué ouais) Ouais. (.) La tâche peut-être oui. (.) Mais la réalisation pas. Donc la façon dont on a (.) travaillé les réponses (.) c'était quand même moi qui a presque donné les réponses. (..) Presque. (.) Et c'était très frontal. Heureusement le groupe il est petit il avait une réponse qui était assez drôle donc les autres étaient attiré. (.) Et puis ils étaient quand même attentifs mais ils étaient très passifs. (.) Et une fois A3 il a présenté sa (.) sa réponse il était tellement content que pour le reste de ce travail il a plus fait attention. (rire) (CHE : Ça peut arriver (rire) (.) Ok d'autres éléments ?) Euh (..) ouais je constate euh (.) il faut (.) être bien réveillé quand on fait un cours actionnel. Parce que (.) sinon on loupe vraiment les chances (.) de faire quelque chose d'actionnel. Et il y a cette tentation aussi de retomber dans le traditionnel parce qu'on veut (.) entendre la bonne réponse. Et on la connait. Donc on est tenté de la donner. (..) Euh et faire semblant que c'était les A qui l'ont trouvé. Mais souvent c'est pas le cas. (.) Donc il faut avoir vraiment une discipline assez stricte et savoir ce qu'on veut. Si on veut faire un cours actionnel il faut aussi réaliser un cours actionnel.	CHEQ11, SOR11
00:22:41.7	00:25:40.7	(Question 12 : A quels aspects didactiques et méthodologiques dois-tu encore travailler pour améliorer ton enseignement des textes littéraires ?) Bon (..) on a combien ? On doit dire ? (rire) Bon il y a plusieurs, il y a beaucoup de choses. Euh (.) pour la (.) bon pour la didactique donc si je veux vraiment réaliser euh (.) cette perspective actionnelle (.) il faut que je la réalise. Donc euh (..) euh on peut peut-être très bien faire un cours peu traditionnel mais quand on est dans l'actionnel et quand on prépare l'actionnel (.) il faut aussi que le résultat il est actionnel. Et pas juste la tâche (.) la manière de la travailler. Et après quand on présente le résultat on retombe sur (.) juste questions-réponses, questions-réponses. (..) Donc être (.) plus (.) cohérent mais pas par rapport aux objectifs mais plutôt par rapport à la réalisation et à la manière dont je veux (.) atteindre les objectifs. (…) Et être euh ouais (.) être plus clair encore et euh (.) j'crois c'était déjà (.) bien d'avoir posé la question mais qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ? (.) Mais il faut le faire régulièrement et euh (..) et souvent peut-être poser la question mais vous savez pourquoi on fait ça ? Qui a une idée pourquoi on fait ça ? Pourquoi on fait pas différemment pourquoi on fait comme ça ? (..) Bon (..) ça j'ai fait aujourd'hui dans un autre cours et euh c'était bien de l'avoir fait. Parce qu'ils savaient pas pourquoi on a fait cet exercice. (CHE : Ok est-ce que t'as d'autres éléments méthodologiques ou didactiques ? Que tu dois travailler ou que t'aimerais travailler ?) Bon (.) moi j'aimerais bien euh (.) où je suis convaincu des qualités de ce genre de travail donc de (.) cette manière de travailler la littérature (.) je la trouve très ludique pour moi. (.) Et (.) vu le retour des A dans les tests qu'ils ont écrits (.) euh je crois ils étaient quand même honnêtes parce qu'ils ont dit qu'ils ont trouvent le livre assez euh (.) nul (.) donc ils n'avaient pas peur de dire la vérité mais ils ont (.) tout le monde a dit les activités c'était bien. (.) Euh j'crois c'est vraiment quelque chose qui est positif (.) pour le travail (.) d'un livre. (.) Etre dans l'actionnel (.) même si le livre il est peut-être pas super intéressant pour eux il y a quand même les activités qui sont intéressantes.	CHEQ12, SOR12

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:25:40.8	00:26:42.9	(Question 13 : Qu'as-tu amélioré dans ton enseignement du texte littéraire ?) (CHE : Tu l'as dit au début. (.) Donc c'était vraiment de (.) c'était par rapport à la participation. Et puis tu as parlé aussi de (..) oui tu parlais aussi justement qu'il y avait des fois du bavardage du bruit mais que ça te dérangeais pas parce que tu savais que finalement c'était normal puisqu'on est quand même dans une perspective actionnelle où il faut que les A puissent parler, s'exprimer et que ça te dérangeait pas) Oui ça me dérange. Je le constate et je dois me concentrer à pas être dérangé. (.) Parce que je pense ah oui je suis le prof j'ai une classe ils sont bavards donc je suis nul en discipline. Euh (.) donc il faut pas avoir cette réflexion parce que c'est dans la nature cette manière de travail.	CHEQ13, SOR13
00:26:43.0	00:28:37.1	(Question 15 : Que peux-tu dire des consignes des activités de groupes que tu as mis en place ? Donc tu as énoncé des consignes. Qu'est-ce que tu peux dire par rapport à ces consignes ?) (La quatorzième question : A quoi dois-tu faire encore attention ? n'a pas été posée car elle a été répondue précédemment) Quand ils étaient déjà en groupe ou quand on a formé les groupes ? (CHE : Quand tu as formé les groupes) Ah oui là il y avait un point qui est je crois que je l'ai noté euh (.) pour former le premier groupe (.) la première formation des groupes (.) ils ont compté. Et ça va assez rapidement ça va (.) ça s'est passé sans problème. Après (.) ils ont pas tout de suite travaillé en groupes. Et j'ai pas expliqué pourquoi (.) on a formé les groupes. (.) Parce que je les ai pas encore mis ensemble. (.) Euh c'était peut-être un peu irritant pour les A. Ouais. (.) En regardant le film j'avais pas l'impression qu'ils étaient irrités. Par contre pour la formation pour la deuxième formation des groupes ils étaient irrités parce que tout le monde a tiré une carte (.) et ils étaient en train de travailler. Et je les ai interrompu dans leur travail. Demandé de tirer une carte et ça les a irrité. (.) Donc ils ont regardé la carte, ils ont regardé la carte de l'autre. Mais tu as quelle carte ? Ça c'était pas bien. J'aurais dû faire stop. (.) Fini cette activité. Maintenant vous tirez une carte. (.) Ou peut-être posez la carte sur la table. (..) Il y a aussi le risque qu'ils prennent la carte ou Monsieur qu'est-ce que je fais avec la carte ? Séparer la formation des groupes et le travail doit se passer d'une façon séparée. (.) Surtout là j'ai vu qu'il y avait un manque d'attention. (.) Une irruption dans la formation des groupes.	CHEQ15, SOR15
00:28:37.2	00:30:49.2	(Question 16 : Comment as-tu didactisé la lecture de l'article de journal ? Quelle a été ta réflexion pour le didactiser ?) Euh donc je suis parti de l'objectif. Je voulais savoir (.) bon je voulais montrer (.) euh donc c'était un objectif qui n'était pas communicatif. C'était un objectif vraiment de (.) je voulais transmettre aussi un certain savoir. (.) Euh et c'était les trois questions en fait. Qui a des préjugés ? A partir de quel âge on peut avoir des préjugé ? Pourquoi (.) a-t-on des préjugés ? Et qu'est-ce qu'il faut faire pour vivre avec ? (.) Ou pour pas se laisser dominer. (.) Ça c'est un truc qui est en dehors du cours d'allemand. Donc cela pourrait être euh le cours de français ou biologie ou un autre cours sociologie. (.) Euh donc j'ai didactisé le (.) donc j'ai divisé la lecture j'ai posé des questions assez claires. Il fallait juste trouver la réponse. Donc ça c'était le but de la lecture. Trouver la réponse pour une question. (…) Ouais je crois c'est une tâche peut-être assez simple mais je trouve elle va quand même avec cette idée de l'actionnel. Parce qu'on n'a pas fait la lecture du texte pour faire la lecture d'un texte. (.) Euh le but était vraiment (.) trouver une réponse à une question qui peut être utile pour la vie. (.) Qui se limite pas à euh pourquoi Monsieur X Y il a tué Monsieur (.) Müller. (.) C'est vraiment un acquis de savoir qui peut être utile aussi en dehors de l'école.	CHEQ16, SOR16

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
00:30:49.3	00:37:04.5	(Question 17 : Par rapport à ton objectif, quelle est la situation de communication ?) Pendant le cours ? (CHE : M-hm) Il y avait (.) une situation de communication qui était (.) dans les groupes à la base du texte. Donc la possibilité qu'elle s'est déroulée en français elle est assez présente. (.) Euh il y avait pas une autre activité communicatif (.) en dehors des discussions. Il n'y en avait pas. Donc euh vraiment (.) euh l'objectif était atteint à la maison quand ils ont à faire le texte. (.) Une production orale (.) qui pour la moitié de la classe était plutôt une production écrite. (.) Bon ça j'ai entendu quand j'ai reçu quand même tous les A m'ont envoyé leur audio (.) euh sauf une. Elle a préféré de le faire en live, en direct. Mais les autres il y avait (.) trois quatre qui ont improvisé. Les autres ont lu un texte. (.) Donc c'était une production écrite plutôt. Après ils ont quand même (.) ils ont lu leur texte. Ils ont modifié, certains A ils m'ont vraiment dit ils ont refait plusieurs fois (.) parce qu'ils étaient mécontents avec la prononciation, mécontents avec le contenu. Ils ont bien travaillé sur leur texte. Donc la production (.) il y avait quand même une production. Et surtout ils ont écouté. (.) Ils ont pas enregistré et envoyé. Ils ont enregistré, écouté, changé. Donc euh c'était nombreux qui m'ont dit ça. (.) Donc euh. (CHE : Ok puis je voulais revenir justement parce qu'on est revenu une fois durant l'atelier. Et une fois tu es revenu aussi là-dessus dans le cours de didactique par rapport justement à ce changement de compétence où là ils devaient faire une production écrite enfin là (.) pour ton cours ici c'était une production orale mais tu as dit qu'ils avaient lu un texte. (.) Et quel est le problème didactique que tu vois justement entre les deux ?) Il y a (.) c'était juste, justement la dernière partie qui manquait dans le cours. (.) Ils se sont (.) ils se sont préparés au contenu mais pas à la forme. (.) Donc le cours il servait zéro à la forme. Ce cours-là. On a déjà travaillé les Redemittel (.) justement pour exprimer son avis, pour parler des préjugés et pour (.) produire des préjugés. Ça ils ont déjà vu. (.) Euh mais le cours (.) ce cours-là il a pas du tout préparé à la forme de la production. Juste au contenu. (.) Parce qu'il a quand même aidé à (.) démarrer une réflexion. (CHE : Puis tu proposerais quoi justement pour les préparer ? (.) Donc euh à la forme ? Tu les as déjà préparé mais là tu vois que finalement il y avait quand même un manque) Ah je suis pas sûr. Donc les productions étaient assez bonnes. Ouais donc c'était très euh j'crois bien travaillé. (CHE : Ok mais alors je reformule ma question. Les productions que tu as demandés (.) tu les catégorises dans quoi ? Dans une production orale ? Ou dans une production écrite ?) Bon ce qui était demandé c'est plutôt une production orale. (.) C'est quand même ils ont parlé euh (.) ils ont parlé dans le microphone. Bien sûr ils avaient les notes sous les yeux. Certains peut-être plus que les notes. (.) J'crois deux trois ils ont carrément écrit mot par mot. (.) Mais ils ont quand même (.) ils ont lu à haute voix. (.) Ouais bon. Mais si on est strict c'est une production écrite. C'est pas une production orale. Mais ça peut être une prise de position. Il y a un concret et puis (.) euh une discussion et chacun prend position. Et il a déjà préparé sa position. (CHE : Ouais exactement et justement si on parle d'un genre textuel ou d'une situation authentique (.) ça existe ce genre de situation où on lit un texte. (.)) Ouais. Ouais, c'est juste. (CHE : Sauf que c'est pas de la production orale. Tu vois ? Tu peux pas amener ça en disant euh vous allez faire une production orale où toi tu peux penser ta didactisation comme une production orale (.) tu dois la penser en fait comme une production écrite oralisée. Et puis là t'aurais des exemples ? Quand c'est que ça se passe justement ? On en voit tous les jours en fait) Ouais des discours euh (CHE : Ouais exactement des discours, un journal télévisé euh un bulletin	CHEQ17, SOR17

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		à la radio aussi enfin. On voit que c'est pas de l'improvisation. Je veux dire c'est des textes qui sont lus sauf qui sont (.) c'est des textes en fait qui sont oralisés. Et euh c'est pour ça que je t'ai posé aussi la question avant de la situation de communication. Peut-être que là t'aurais pu donner une situation de communication pour que ça fasse plus sens pour les A. Et puis leur dire y a pas de soucis vous pouvez préparer votre texte comme si c'était une présentation euh d'une nouvelle à à la radio ou alors s'ils devaient se filmer au télé-journal. Tu vois ça dépend après des modalités. Là t'as demandé un fichier audio (.) on peut imaginer qu'ils fassent un podcast aussi. Tu sais il y a ces nouveaux enfin cette nouveauté c'est plus une nouveauté mais (.) y a des podcast qui existent puis ils peuvent faire euh je sais pas donner une nouvelle, un article par rapport à cette thématique. Pour moi en tout cas ce q'iil manquait c'était justement ce genre textuel. C'était de thématiser ce genre textuel. Et puis (.) par rapport aux Redemittel c'est pas forcément refaire un cours parce que tu as dit qu'ils les avaient déjà travaillé. C'est simplement de (.) réactiver. Réactiver ça. (.) Alors je sais pas ce que tu en penses par rapport) Non c'est, c'est exactement ça. Je crois si avait (.) pris le moment pour (.) donne l'exemple de Fredi avec cette tâche justement (.) l'événement, les sentiments et cetera. Ce qu'on pense aujourd'hui. (.) Confirmation, les préjugés et cetera. Euh cela aurait pu (.) on aurait dû faire çA pendant le cours. Comme préparation de travail ouais.	
00:37:04.6	00:41:50.6	(Question 18 : Ok on en a déjà parlé mais je voulais juste ben peut-être plus thématiser euh en profondeur ton activité de bilan. Comment elle s'est déroulée ? Alors tu en as déjà dit quelques mots. Tu as dit justement que tu avais posé la question was haben Sie heute gelernt. Puis que c'est toi qui avais répondu. Que ça avait été rapide. (.) Pour toi une activité de bilan elle est importante pourquoi ? (..) Quelle est l'importance de l'activité) (..) Peut-être pour avoir (.) tout ce qu'on a fait pendant le cours. (.) De faire un petit paquet. (.) Et le bilan c'est de faire ce paquet (.) qui est plus facile (.) à porter que (.) les activités qu'on a fait (.) l'ensemble. Donc comme ça on a un petit concentré ah oui on a fait ça aujourd'hui. C'est la prise de conscience aussi ah oui ça on a fait en allemand. Et puis ça résume un petit peu ce qu'on a fait. Et en résumant ils voient peut-être pourquoi on a fait quoi. (.) Pourquoi on a lu cet article et euh (.) peut-être aussi avoir le fruit de leur (.) de leur travail. (.) Donc c'était grâce à eux aussi qu'on peut faire le bilan. (.) Parce que c'était eux qui ont lu le texte. (.) Et ils ont quand même donné aussi les réponses. (..) Ça aide peut-être aussi (.) de prendre un peu plus de (.) souvent ils disent oui l'allemand c'est difficile. Je comprends rien. (.) Là ils ont quand même lu un article du Zeit. (.) C'est un article qui était assez bon je l'ai trouvé un petit peu. Mais il était quand même euh j'ai enlevé mais j'ai pas rajouté. Donc ils ont lu des mots qui étaient écrits dans le Zeit. En général un peu plus (.) ouais quand même exigeant au niveau de la langue qu'on a. (CHE : Exactement. Ben tu vois ce que tu as dit par exemple tout ce que tu as dit sur le bilan en fait c'est ce qu'on appelle l'institutionnalisation. C'est exactement ça. En fait tu as décrit ce que c'était l'institutionnalisation. Et c'est ce qu'on est aussi censé faire en fin de cours aussi. Toujours ben comme tu dis justement pour un peu (.) euh mettre les connaissances en commun. Pour comprendre ce qui a été fait. Pour revenir sur les stratégies de réussite. Et puis euh pour faire un bilan. Et comme tu as dit c'est eux qui ont fait l'activité c'est pour revenir aussi sur les points de réussite qui ont (.) et puis aussi souvent on peut revenir par exemple sur des points de difficulté. Ou sur tout à coup un manquement par rapport à tes objectifs. Et là ce moment-là justement il est très important on l'appelle aussi ben bilan mais c'est aussi une mise	CHEQ18, SOR18

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		en commun. C'est important que les A participent et que de nouveau tu sois pas en cours frontal. Par contre toi en tant qu'E t'es de nouveau là en tant que guide, facilitateur et puis tu mets en commun, tu fais une synthèse en fait. Donc tu as ce rôle aussi donc tu participes. Euh ce qui compte c'est que les A puissent s'exprimer et qu'ils puissent revenir justement ben comme tu dis sur le processus. C'est très important de revenir aussi sur le processus d'apprentissage. (.) Et puis comme t'as dit à juste titre c'est que (.) c'est eux qui ont fait l'activité (.) y a un Endprodukt qui a été fait grâce à eux. Et puis mettre ça en valeur justement de mettre ça au centre et puis de dire ben voilà (.) euh vous avez vu grâce à ce que vous avez fait ben c'est revenir sur les activités mais en mettant en valeur finalement leur participation et leur implication) Ouais, ouais. Ça j'ai manqué. Donc c'est pour ça que je dis euh 35 %. (CHE : M-hm. Bon après comme tu dis il faut le penser il faut toujours se laisser du temps quand on fait sa planification. C'est-à-dire d'avoir un moment (.) euh et pas de se dire bon ben voilà il reste deux ou trois minutes (.) c'est bon. Parce que des fois ça peut prendre des fois un peu plus de temps. Alors c'est clair que tu vas pas faire ça à chaque cours (.) prendre un quart d'heure pour faire un bilan. Des fois les bilans ça peut prendre une à deux minutes. Effectivement mais ça prend (.) moins de temps quand on a l'habitude, quand c'est une routine. Au début quand on veut mettre ça en place ça prend plus de temps. Comme chaque activité d'ailleurs. Mais c'est vrai quand on planifie on devrait plus penser à cette phase. À cette phase où euh ben on revient justement sur les, sur ce qui a été fait pendant le cours, sur les acquis des A et puis (.) sur leur produit justement pour leur dire ben vous voyez ce que vous avez fait c'est aussi grâce à vous comme tu l'as dit à juste titre. (.) Et puis là ça te permet aussi si tu penses au bilan (.) euh tout à coup si pendant le cours tu as un problème par rapport à ton timing ben tu peux gérer. Si tout à coup y a un activité que t'as dû laisser tomber parce qu'il y avait pas le temps mais tout à coup tu vois qu'à la fin il te reste quand même un peu plus de temps que prévu (.) ben tu vois que ton bilan tu peux euh le pousser en profondeur. Tu peux avoir plus d'activités ou plus de questions ou plus impliquer les A. Ou si tout à coup t'as dû rajouter une activité pendant ton cours ben tu peux justement raccourcir ce bilan. (.) Et ce qui est important c'est que toujours tu aies cette phase.	
00:41:50.7	00:44:31.9	(Question 20 : La tâche que les A doivent réaliser à la maison sera notée. Quels sont les critères d'évaluation ?) (La dix-neuvième question (Que peux-tu en dire (du bilan) ?) n'a pas été posée puisqu'elle a été répondue à la question 18) Euh (..) donc les critères d'évaluation euh (..) je suis plus sûr si je les ai dit. (.) Bon c'était (CHE : Tu les as pas dit) Je les ai pas dit hein. Ouais dans la tâche. Bon on a vu ça le cours d'après quand on a écouté cinq. Euh (.) j'ai proposé quatre et deux ont été donnés par les A. (.) Bon (.) j'ai pas donné et j'ai juste dit que ça compte comme une note de test de voc. sans donner les critères qui étaient bon dans la tâche. Vous décrivez un événement (.) vous décrivez ce que vous avez ressenti (.) vous dites si le préjugé c'est confirmé ou pas (.) et vous parlez de ce que vous pensez aujourd'hui. Donc ça c'est décrit dans la tâche. (.) Donc on avait les quatre et après j'ai demandé aux A (.) bon on veut arriver à six (.) est-ce que vous avez encore d'autres idées ? (.) Ils ont dit oui le temps parce que le temps était quand même donné aussi deux à trois minutes. (.) Et puis la compréhensibilité. (..) Donc on arrivait à six. (.) Après j'ai préparé pour chaque A un petit tableau. (.) On a écouté (.) cinq (.) et c'était à eux de faire des coches. Et pour ça pour les cinq qu'on a écouté pendant le cours (.) euh on a tout de suite donné la note. (.) Donc si les six critères sont là y	CHEQ20, SOR20

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		a un six. Et voilà. (.) Après ouais c'était justement (.) je crois on a discuté ça lors de l'atelier (.) parce qu'on moment où on a établi le sixième critère (.) avec le temps il y avait ce problème (.) mais Monsieur euh j'ai pas deux minutes mais une minute 54 (.) est-ce que vous me donnez euh ? (.) bon c'est pas moi qui donne les points (.) et après on a eu justement il y avait cette discussion autour des critères. Ils se sont mis dans le rôle d'un E qui doit donner des notes. C'était assez intéressant. (..) Et là on a trouvé quand même une solution (.) entre une minute trente et deux minutes c'est un demi-point. (CHE : Ok. Donc il y a eu une négociation avec les A) Ouais.	
00:44:32.0	00:48:12.4	(Question 21 : Est-ce que ta représentation de l'enseignement du texte littéraire a changé, évolué ? Si oui comment ? Si non pourquoi ?) (La vingt-et-unième question « Quel a été l'apprentissage avant l'évaluation par rapport à cette tâche ? » a été oubliée) En général ? (CHE : M-hm) Ah oui. (.) Euh moi j'ai pas trop aimé les cours que moi j'ai suivi (.) en tant qu'A. Et les cours de littérature. (.) Parce que très souvent j'ai pas aimé le livre. Et très très souvent j'ai pas compris le livre (rire). (.) Et puis euh je trouvais ennuyeux (.) avoir les questions et j'avais toujours la panique qu'on me donne la parole. Je dois faire un résumé ah-hoc ou répondre à une question que je comprends pas. (.) Et euh (.) et maintenant (.) euh après ces deux semestres (.) euh (.) moi j'avais aussi un peu (.) bon j'avais beaucoup de respect pour mon travail au gymnase (.) parce que pendant les cinq ans où j'ai travaillé au collèges (.) j'ai fait plusieurs lectures. (.) Euh une fois c'était moi qui ai choisi la lecture (.) ça allait (.) mais je savais pas trop quoi faire avec même si c'était un truc assez vite. (.) Déjà préparer avec des questions (.) euh (.) j'avais un peu la peine à trouver la manière de travailler ça en classe. (.) Et euh une fois c'était un collègue qui a proposé un livre (.) ce livre moi je dois dire que c'était super nul parce que les A ont rien compris et le film qu'on a vu après c'était énormément nul. (.) Euh donc j'ai compris les A qui avaient pas envie de faire la littérature. Et avec ce paquet je suis arrivé au gymnase. (.) Et on m'a tout de suite dit alors tu lis (.) qu'est-ce que tu lis avec tes A ? Et ça m'a mis un petit peu les boules et puis aujourd'hui (.) c'est plutôt avec plaisir que je vais travailler une lecture. Je trouve que c'est un excellent (.) moyen (.) euh une excellente méthode d'apprentissage (.) qui peut faire plaisir. (.) Qui peut motiver (.) et qui peut compléter un petit peu un cours (.) en mettant encore d'autres aspects que juste la langue. (.) Donc euh les dessins (.) les jeux de rôles les A devant la classe ils aiment pas trop mais on peut préparer ça (.) et donc de créer des attentes un peu inférieur (.) le jeu de groupes à quatre et cetera. Et non maintenant je vois c'est très positif. (.) Et je me réjouis aussi de prendre un classique. (.) J'ai vu ça dans le retour de mes A. Bon le livre il était pas complètement nul mais ce serait aussi intéressant de lire quelque chose qui est classique, la littérature classique. Et euh didactiser un livre classique un Goethe peut-être un jour ou un Schiller. Avec euh la perspective actionnelle là je me réjouis de faire ça. (..) Et ça me donne aussi envie de le faire. Parce que lire (.) pfff Goethe ou euh Brecht ou (.) avec des A (.) qui comprennent rien (.) parce que la langue est pas adaptée à leur niveau et le faire quand même avec des questions-réponses (.) euh ça m'intéresse pas du tout. (..)	CHEQ22, SOR22
00:48:12.5	00:51:16.6	(Question 23 : Qu'est-ce que cet atelier réflexif, ces visites et entretiens t'ont apportés ?) Bon d'abord tes questions (.) euh aussi tes commentaires mais tu poses des bonnes questions parce que ce sont des questions (.) qui m'aident à me remettre en question et qui (.) travaillaient un petit peu, retravaillaient ce que j'ai fait. (.) Là aussi le film c'est super bien. (.) L'atelier était intéressant mais ça m'a apporté (.) moins (.) que tes visites en classe. (.) L'atelier il est bien parce qu'on peut dire euh (.) bon je suis plus seul avec	CHEQ23, SOR23

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		toi, toi tu as les connaissances (.) moi je les prends (.) euh dans l'atelier on est trois quatre qui prennent (.) bon là on est à la même hauteur. (.) Et toi tu nous accompagnes, tu nous guide, tu nous aide. (.) Euh (.) mais le résultat de chaque (.) au-delà il y a très de résultat lors de l'atelier. Quand les autres présentent c'est bien pour eux parce qu'ils ont un retour (.) pour moi bon c'est un peu avec une certaine distance que je peux regarder ah oui est-ce que ça correspond ?, est-ce que c'est actionnel ?, est-ce que c'est bien ? est-ce qu'il y a des faiblesses ou pas des faiblesses ? (.) C'est un retour que je peux donner qui me montre peut-être aussi que je suis pas le seul qui est nul. (rire) Donc c'est (.) c'est un petit travail de groupe qui est bien mais si tu veux mon avis (.) accompagner peut-être (.) venir encore plus dans les cours (.) trois fois c'était super (.) j'aurais bien aimé une quatrième fois ou même une cinquième fois. Euh et peut-être un peu moins d'ateliers. (..) Si on avait plus de temps pour les études (.) des ateliers toutes les semaines (.) mais comme le temps il est vraiment serré (.) euh ça prend du temps (.) il y a toujours un résultat mais le résultat il est encore plus important quand tu viens en cours et on a (.) cet échange. (.) Surtout euh (.) avant-hier je regardais le film et j'ai noté tout ce que j'ai fait. (.) Et ça c'est excellent de faire ça. (.) On peut pas le faire si on n'a pas le film. (CHE : Tu trouves aussi la tâche que je vous donnais justement (.) ça t'aidait aussi à regarder euh le film avec) Oui ça me force à regarder le film. Sinon je le prendrais volontiers je dirais merci beaucoup pour le film et je regarderais pendant les vacances. (rire) Comme ça (.) comme ça j'étais (.) ah oui dans trois jours je vois CHE alors il faut que je regarde le film et que je (.) que je réfléchisse et les questions sont bien faites aussi. Euh (..) quand on lisait la première fois on pense c'est répétitif mais c'est pas répétitif. À chaque fois c'est autre chose. (.) Et euh (..) ouais non c'est bien.	
00:51:16.7	00:58:25.3	(Question 24 : Questions ?) Euh oui est-ce que tu partages mon idée avec les 35 % d'efficacité ou de résultat euh (.) pour (rire) l'actionnel ou tu dirais plutôt non c'est (.) au moins c'est pas plus que 15 et euh (CHE – formes de travail : C'est 0 % (rire) non pas du tout. Non moi je trouve que tu as (.) t'as une image assez rude assez difficile par rapport à ce que t'as présenté. J'ai trouvé que c'était très actionnel) Très actionnel ? (CHE : Que tu avais des moments évidemment il y avait des moments qui étaient frontaux mais il ne faut pas oublier aussi que dans la perspective actionnelle il y a aussi des phases de frontal hein. Le frontal il est pas exclu dans la perspective actionnel hein. Y a toujours des phases euh où l'E apporte des explications ou il rajoute quelque chose. Le frontal il est vraiment pas exclu. Euh y a simplement euh si je dois me prononcer sur le (.) peut-être le moment où tu pourrais faire le plus de progrès (.) c'était justement cette phase-là qu'on a thématisée entre la production écrite et la production orale. (.) Où là justement il y a eu un problème si tu veux d'alignement des compétences c'est-à-dire que tu leur demandais de faire une production orale alors que tu avais préparé de la production écrite. Et puis que pour eux c'était difficile (.) euh de voir la tâche qu'ils devaient réaliser. Parce que pour eux (.) puis d'après aussi ce que j'ai vu les commentaires à la fin du cours c'est (.) oh mais qu'est-ce qu'on va faire ça va être difficile (.) parce qu'en fait (.) pour moi la tâche avait pas été préparée en classe. Ils devaient tout faire à la maison et puis pour eux c'était un peu ben qu'est-ce que je dois faire en fait ? Je suis pas préparé. Et ben justement on en a discuté avant si tu (.) si tu prends en considération que ce que tu leur demandes c'est plutôt euh ça reste dans de la production écrite oralisée puis tu donnes une situation de communication (.) pour eux ça va faire plus de sens. Et puis toi tu vas faire aussi en sorte de les préparer en classe puis après ils pourront (.) effectivement réaliser la tâche (.) plus facilement à la maison. Bon tu as	CHEQ24, SOR24

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		dit hein que les produits ils étaient bons y a pas de souci (.) c'est juste une question de préparation puis d'alignement toi quand tu (.) en tant qu'E tu sois juste par rapport à quelle compétence tu travailles puis surtout (.) pour toute ta construction didactique parce que (.) une production orale on ne la travaille pas de la même façon qu'une production écrite. Avec toute la surcharge cognitive que ça peut impliquer quand on parle à la place d'écrire où on peut prendre son temps pour réfléchir, on a d'autres moyens que quand on est face à quelqu'un ou face à une caméra. (.) Sinon moi j'ai trouvé euh j'ai trouvé très très très intéressant euh tes idées de former les groupes. C'était très intéressant. Ce que moi j'ai aimé c'est que justement une fois tu leur as donné une carte (.) donc c'est toi qui a formé les groupes enfin toi (.) c'est le hasard qui a formé les groupes mais c'est toi qui a pris en main la formation des groupes. Alors des fois on peut laisser aussi aux A le choix mais ce que je trouve intéressant c'est aussi des fois (.) d'imposer en tant qu'E (.) et comme tu l'as fait c'est pas d'imposer en tant qu'E (.) mais c'est d'imposer par rapport au hasard et sous forme de jeux. Et ça j'ai trouvé très intéressant. Ben voilà on a un carte (.) ça peut aussi motiver les A en se disant ben voilà c'est pas nous qui choisissons (.) les A c'est pas l'E mais c'est le hasard. Donc voilà (.) euh on fait l'activité. Et ça j'ai trouvé très intéressant. (.) J'ai beaucoup aimé aussi ben (.) la deuxième formation de groupes. Alors comme tu l'as dit effectivement euh ce que je te conseillerais aussi c'est toujours d'énoncer les consignes avant de former les groupes (.) euh pour qu'ils soient attentifs (.) et de dans le meilleur des cas si t'as pas fait de groupes avant euh la deuxième partie c'est différent parce que ils étaient déjà en groupes mais euh dans une première partie s'ils sont assis normalement c'est mieux ou euh enfin assis normalement dans le sens (.) que tout le monde te regarde. Tout le monde stoppe l'activité, tout le monde te regarde et pas (.) si je suis dans une activité de groupes je suis là puis y a le prof qui est derrière (.) j'ai le dos tourné. Il faudrait leur demander de tourner la chaise. Ou alors de dire ben vous vous levez tous, vous vous tournez. Mais que t'aies un contact visuel avec tout le monde quand tu donnes la consigne. Euh la deuxième c'est vrai que ben c'était un petit plus laborieux parce qu'ils étaient déjà en groupes. (.) Par contre ce que j'ai vraiment trouvé intéressant (.) euh c'est un peu cette activité ben je crois qu'elle s'appelle Puzzle. C'est que t'as fait une première formation de groupes (.) puis chacun était responsable d'une partie et ensuite tu reformes les groupes puis dans le groupe y a un responsable de chaque partie. Puis ça je trouve très intéressant d'un point de vue didactique parce que tu responsabilise l'A. C'est-à-dire que tu lui donnes une certaine importance parce que si lui il a rien compris après dans son travail de groupes ça va être compliqué. (.) Et ça par contre je thématiserais encore plus au début. En leur disant ben voilà il y a un produit que vous devez réaliser (.) et vous avez une importance. Mais tu l'as expliqué t'as dit qu'il y aurait plusieurs phases mais je pense que t'as meilleur temps en fait de dire ben voilà (.) vous avez vraiment euh qu'une partie d'article. Par contre vous serez responsable jusqu'à la fin parce que dans votre nouveau groupe euh vous serez le seul qui aura lu cette partie. (.) Et je pense que si tu thématises encore plus l'importance ben justement de cette première phase parce que c'est ça qui est intéressant c'est que (.) dans cette première phase (.) ils doivent travailler finalement seuls puis en groupe mais tout le monde sur la même partie. Donc là (.) je pense que (.) leur dire ben voilà cette phase elle est très importante (.) qu'il y ait un grand échange parce qu'après vous serez tous seuls. (.) Et ça moi j'ai trouvé que c'était très très intéressant. C'est de (.) former les groupes, d'éclater les groupes, de faire de nouveau groupes.	

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Ça ça demande beaucoup de comment dire de (.) de technique. Et ça tu l'as fait (.) moi j'ai trouvé que c'était vraiment bien. Une carte (.) je distribue les cartes, ils se mettent en groupes (.) ça a été très rapide. Et c'est pour ça que je te posais la question de savoir si c'était la première fois parce que ça prend du temps (.) c'est des routines à avoir (.) et là franchement c'était très cadré. Et j'ai trouvé qu'ils se sont mis vite en place. Et ça j'ai trouvé très intéressant. Et puis (.) ça tu le constates c'est que plus tu le fais (.) plus ça va vite. Au début ça prend du temps (.) puis après ça va extrêmement vite. Mais là moi j'ai trouvé que c'était très bien. (.) Y avait juste c'est vrai que la deuxième partie où c'était peut-être un peu plus compliqué parce que peut-être il y avait un problème de consigne. (.) Mais par contre c'était très intéressant. Moi j'ai trouvé que (.) c'est pour ça que je me suis posé la question est-ce que tu l'avais déjà fait) On l'a fait ici euh avec le didacticien. (.) Ouais. Il nous a montré ça et ça j'ai (.) j'ai essayé une fois déjà. Ouais (CHE : Ben ça ça fonctionne vraiment très bien. Puis tu verras (.) plus tu fais ce genre d'activités (.) tu peux même donner des noms à ce genre d'activités et puis après tu dis le mot (.) puis eux ils savent directement. Euh par exemple euh j'ai l'activité bon ben c'est pas mon activité elle s'appelle comme ça c'est le Karussellspiel. (.) tu les mets tu sais en Karussell et puis tu fais des (.) tu les fais tourner) Deux cercles euh (CHE : Exactement. Ben ça je l'ai fait trois fois je crois cette année avec mes A. Ben la troisième fois déjà c'est (.) ah ouais ça va super vite et puis comme je disais j'ai fait des challenges pour que ça aille encore plus vite. Dire bon ben le premier groupe vous avez une minute le druide vous devez faire moins. (.) Et puis c'est des techniques en fait pour gagner du temps parce que ça prend (.) comme on l'a vu dans la perspective actionnelle quand il y a ces changements de groupes ces changements de rythme (.) ça prend du temps aussi dans la didactisation. (.) Quand tu mets en place une certaine routine tu gagnes du temps. C'est pour ça que si tu arrives à trouver un surnom ou euh tu donnes le nom de la technique hein y a pas de souci ben tu le donnes à chaque fois à tes A. (.) Quand tu ressors ça ben pour eux ça fait tilt et puis c'est plus rapide. Mais moi j'ai trouvé vraiment alors que ouais t'étais assez difficile par rapport à toi parce que pour moi c'était vraiment euh (.) d'un point de vue du mouvement des A ils étaient très impliqués. (.)	
00:58:25.4	01:01:20.3	Si je reviens à l'objectif (.) euh c'est vrai effectivement j'aurais fait ben comme on a discuté j'aurais fait plus le lien avec la lecture. (.) Puisque c'est une tâche en fait qui s'intègre dans la lecture. Mais qui a aussi des autres objectifs. Alors t'avais un objectif communicatif mais t'avais aussi culturel. (.) Justement on a vu ça au grand cours avec Madame B. Tu sais les objectifs communicatifs, culturels et euh littéraires. (.) Et là t'avais vraiment un objectif culturel. T'avais vraiment aussi cet euh (.) basé sur un contenu. (.) Donc vraiment ben comme tu dis ben par exemple le préjugé (.) en discuter et puis c'était aussi il y avait vraiment l'inter-culturel aussi. C'est ça que j'ai trouvé très intéressant. (.) Euh pourquoi je te parle du lien avec le livre c'est que (.) en fait (.) tu peux faire cette activité en déconnexion d'avec le livre (.) mais finalement euh c'est le livre qui t'a donné l'idée (.) et puis je trouve intéressant de faire le lien pour aussi que les A comprennent que (.) un élément du livre (.) tu focalises sur un seul élément donc il y avait tout un chapitre à lire mais qu'il y a qu'un élément ici. Puis sur cet élément on peut en faire une activité qui est intéressante et puis qui est une activité (.) hors du livre et hors du contexte scolaire parce que comme tu l'as dit (.) c'est un objectif aussi culturel, c'est un objectif euh vraiment c'est transmettre un savoir. Euh ben qu'est-ce que c'est qu'un préjugé ? Et comment on peut faire pour (..)) Éviter les préjugés. (CHE : Exactement	CHEQ24, SOR24

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		et puis (.) ce que je trouve intéressant c'est que si tu fais le lien avec le livre c'est qu'après ben justement tu peux refaire un retour sur le livre (.) puis comme tu l'as dit ben c'est bon maintenant vous vous mettez à la place de Fredi. Ou euh vous êtes à la place de Big Bad Boy. Puis comment vous réagissez pour que (.) si tu veux l'activité qui n'est plus au centre du livre se réintègre en fait avec le livre puis que ça peut créer plus d'autre sens en fait une autre vision de lecture. Puis tu peux aussi partir sur ces hypothèses de lecture. C'est que la première lecture (.) tu leur as donné une tâche de lecture. (.) Et après tu fais cette tâche. Et après c'est (.) ben maintenant on a vu (.) on sait ce que c'est qu'un préjugé. (.) On sait comment l'éviter. Ou on sait au contraire l'origine du préjugé. Maintenant vous pensez quoi ? (.) de la réaction de Fredi ? Est-ce que vous en auriez une autre ? (.) Tu vois tu peux refaire un lien. Tu peux revenir et même avoir une deuxième lecture. Parce que (.) ça c'est toujours important. C'est clair qu'on le fait pas souvent de relire un passage. Par contre (.) c'est une activité qu'est authentique de relire un passage. (.) On le fait tous les jours par exemple de relire par rapport à une autre consigne. Et là t'as une autre consigne qui est en fait (.) ben voilà on a eu une séance ou une séquence carrément sur les préjugés (.) on a lu ce chapitre. Ben maintenant on va le relire (.) euh que ce bout que ce passage peut-être. Et puis maintenant à la lumière de ce qu'on a vu, avec le texte die Zeit, l'article, est-ce qu'il y a des éléments qui font que vous changez de perspective ? Ou d'idées ? Et ça ben tu crées encore si tu veux un autre lien avec ta lecture. (..)	
01:01:20.4	01:05:30.2	(Rôle de guide, de facilitateur de E + formes de travail) Euh mais sinon moi j'ai trouvé que (.) ouais y a aussi une très bonne entente avec les A. J'trouve que t'es souvent (.) ce que je trouve intéressant dans ta posture (.) t'es souvent dans le groupe-A. T'es rarement devant la classe vraiment au fond. T'es souvent avec les A. (.) Et ça je trouve intéressant. Tu circules. (.) Et on dit souvent que (.) on dit souvent (.) non on dit pas souvent mais moi je le pense c'est que quand t'es euh dans le groupe-A, ben en fait t'as ton rôle de facilitateur, de guide en fait, de coach si tu veux qui s'intègre bien dans une perspective actionnelle. C'est-à-dire que t'es plus celui qui transmet un savoir, c'est-à-dire je suis devant et je marque que je suis professeur. Mais t'es avec les A. Donc c'est-à-dire ben tu les soutiens. Mais que (.) comme tu l'as dit et comme tu l'as montré au travers de te séances et les trois séances que j'ai observées j'ai trouvé que c'était ça (.) c'est qu'en fait (.) à aucun moment du moins je n'ai pas ressenti ça euh (.) tu te places en tant que personne omnisciente qui sait tout et puis que tu veux donner un savoir. C'est qu'en fait tu laisses (.) si tu veux y a une base y a un savoir que les A doivent euh acquérir au travers de textes, des activités que tu proposes. Par contre c'est eux qui sont actifs, c'est eux qui s'imprègnent des savoirs. Et c'est ça que je trouve intéressant quand tu circules dans les rangs quand tu les guides (.) euh t'es pas là avec cette posture de dire ben moi je sais tout. Ils ont une question t'essaies d'y répondre mais ce que je trouve d'intéressant c'est aussi que t'essaies d'avoir ce raisonnement métacognitif tu sais comme on en avait parlé c'est que tu leur poses une autre question. Ou tu leur donnes pas directement la réponse. Et ça je trouve très intéressant. C'est de circuler. Et puis à un moment donné et tu l'as fait aussi c'est que (.) y a des moments qui sont frontaux. Mais ça c'est normal. Parce que (.) je veux dire on est quand même dans l'enseignement. Euh y a des moments où toi tu dois piloter une activité où tu dois gérer les groupes puis c'est aussi du frontal et ça c'est normal. Et il faut qu'il y en ait. Et tu verras aussi quand tu vas faire peut-être de la lecture classique (.) il y a des moments donnés où par exemple je sais pas si tu prends Goethe il	CHEQ24, SOR24

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		faudra parler euh peut-être de l'époque romantique, il faudra parler peut-être du contexte culturel qui était autre que maintenant. Alors évidemment qu'ils peuvent être impliqués, lire des textes, aller sur internet mais (.) à un moment donné ben tu vas faire une espèce aussi de (.) tu vas donner des informations ou tu vas transmettre des informations. Ce qu'il s'agit de faire avec la perspective actionnelle c'est pas de faire que ça mais c'est de varier les formes. C'est ça) Donc faire un discours c'est légitime ? (CHE : Oui tu peux en faire un mais si c'est un discours qui dure 20 minutes (.) là c'est moins légitime. Par contre si tu leur présentes quelque chose je sais pas qui dure même 5 minutes (.) qu'ils ont une tâche d'écoute (.) c'est ça qui est important aussi dans la perspective actionnelle (.) c'est pas simplement de faire un discours et puis que les A écoutent (.) parce que là t'es dans le traditionnel (.) mais si tu fais un discours et puis que les A ont une tâche (.) d'écoute (.) là t'es dans la perspective actionnelle, c'est comme si tu as un document qui est audio. Là ils doivent écouter. Tu les prépares à ce discours. C'est-à-dire ben voilà maintenant on va parler peut-être du contexte de Goethe. Et puis ben tu fais une activité de préparation. Ensuite toi tu donnes tes éléments et eux ils ont une tâche d'écoute. C'est-à-dire ben au vu de ce qu'on a vu avant vous reliez des éléments. Enfin je sais pas mais tu vois (.) ce qui compte c'est pas que tu ne fasses aucun moment théorique (.) tu peux les faires sauf qu'il faut les préparer. (.) Puis que tu donnes une tâche d'écoute à tes A. Puis que t'en fasses quelque chose après. (.) Contrairement à (.) transmettre un savoir puis dire ben voilà maintenant je t'ai dis ce que je savais ou je vous ai dit, je vous ai communiqué ce que je savais (.) maintenant on passe à la suite. (.) Parce que là t'as aucun moyen de savoir s'ils ont compris déjà un et s'ils ont appris. Alors que si tu fais de nouveau des activités toujours avant pendant et après (.) avec une tâche d'écoute pendant (.) ben là tu peux évaluer (.) s'ils ont compris parce que la tâche d'écoute qu'ils ont (.) elle va être discutée en groupes ou en collectif avec toi et t'auras un moyen de retour.	
01:05:30.3	01:08:38.8	(Objectif communicatif) Là j'ai noté un commentaire par rapport à un objectif communicatif par rapport à toute ta séance puis le préjugé (.) J'ai noté que pour une situation de communication tu pouvais en fait (.) leur demander, privilégier la production écrite et demander de réécrire en Ich-Erzähler et raconter son propre préjugé. Donc de se mettre à la place de Fredi et puis de dire ben voilà maintenant vous allez réécrire ce passage (.) mais c'est vous et vous l'écrivez en Ich-Erzähler. Alors ça c'est une idée mais tu vois c'est une activité de réécriture et qui et en adéquation avec ton objectif. (.) Parce que t'as beaucoup travaillé sur euh l'écrit (.) et comme ça tu leur demandes pas de l'oral. (..) Alors ça j'ai eu cette idée en fait quand j'ai lu euh enfin quand j'ai vu ce que t'as proposé. Et puis justement je me suis dit ben voilà puisque vous avez beaucoup travaillé les préjugés (.) on peut imaginer ben maintenant c'est eux qui réécrivent ce passage (.) en ich ou en er. Mais c'est plus facile pour des A surtout d'un niveau B1 avec des première année qui se mettent eux en tant que personnage principal) Pour décrire la même chose que Fredi a raconté ? (CHE : Ou autre chose. Ou une situation personnelle par exemple. Mais sur la base de ce passage. Sur la base qui est un préjugé par exemple. (.) Ça peut être euh ben c'est une idée hein c'est pas) Ouais bon là j'ai donné la préférence à l'oral parce qu'on prépare justement maintenant une prestation (CHE : Bien sûr. Ça faut toujours regarder par rapport à tes objectifs, par rapport à ce que tu fais. Là c'était une idée parce que je me suis dit c'est vrai que (.) le préjugé euh c'est pas forcément facile. Donc si on le travaille à l'écrit ils ont peut-être plus de temps pour réfléchir. Mais on peut imaginer le faire par oral.	CHEQ24, SOR24

Heure de début	Heure de fin	Transcription	Orateur
		Sauf que j'essayais justement de trouver des situations authentiques. Ben y a par exemple comme je te disais avant (.) si c'est un bulletin à la radio (.) c'est des idées hein. Y en a pleins d'autres mais (.) j'essaie de trouver une situation authentique où je dois raconter un préjugé. Et c'est pour ça que je me suis dit ben c'est vrai si je dois réécrire un chapitre c'est plus facile de raconter un préjugé parce que on les vit plus qu'on les raconte en général les préjugés) M-hm ouais tout à fait. (CHE : Et c'est pour ça que je me suis dit ben voilà si je dois en produire un (.) autant qu'il s'inscrive par exemple dans une situation de réécriture ou je ne sais pas. Parce que c'est vrai qu'à l'oral comme ça spontanément euh on parle rarement de ça) Ouais c'est juste. Ouais c'est tabou parce qu'on n'a pas de préjugé. (CHE : Aussi exactement. Et puis surtout que tu peux pas en parler avec tout le monde) Ouais (CHE : Parce qu'il y en qui ne partage pas le même code culturel ou le même code)	
01:08:38.9	01:10:57.6	(Question personnelle par rapport au texte) Aussi ce que je trouvais très intéressant c'est cet exemple (.) Frage an alle. Welche Informationen sind neu für Sie? Et ça je trouve très intéressant que tu aies une question comme ça. Pour tous les groupes ou pour tout le monde c'est que (.) euh là t'es dans la dimension personnelle. Tu sais on en as parlé aussi de cette dimension. Et je trouve très intéressant de sortir du texte et puis de dire (.) enfin forcément que t'es dans le texte mais c'est une question qui est très personnelle. C'est qu'est-ce qui est nouveau ? Qu'est-ce qui est pas nouveau ? Puis qu'on puisse en discuter. Parce que ça peut être aussi un point de discussion. (.) De dire ben voilà ah ben ça j'y avais jamais pensé. (.) Ou ça je savais enfin. (.) Mais ça je trouve que c'est toujours intéressant d'avoir cette dimension personnelle aussi. (.) Euh ben la dimension personnelle c'est souvent par exemple euh qu'est-ce vous pensez du texte ? Ou quel est votre ressenti ? (.) Ou euh (.) tu donnes une phrase du texte puis euh à quoi ça vous fait penser ? (.) Tu vois c'est en fait sortir du texte. Et puis aller en fait dans la vie (.) des A (.) pour que eux ils se sentent plus impliqués. Puis à partir de leurs réponses ben tu peux en fair quelque chose d'autre et puis revenir sur le texte. Mais c'est vrai que pour des A (.) c'est plus facile en fait de les faire parler ou de les faire écrire s'il y a un lien vraiment direct avec leur ressenti avec ce qu'ils pensent ou qu'ils ont l'impression finalement que (.) on leur demande plus d'être dans le livre.	
01:10:57.7	01:11:32.1	(Chunks) Überlegen Sie. Voilà par exemple cette question Überlegen Sie und sagen Sie Ihre Meinung? (.) Là pour des A de première année (.) je me suis posé la question wie? Comment est-ce que je vais dire ? Si tu leur donnes des chunks? Récapituler. Par exemple juste un ich denke, ich meine (.) c'est plus facile) Ouais (CHE : Parce que souvent euh Meinung c'est quoi ? Ils savent pas comment le dire. Si tu mets juste ich denke, ich meine, meiner Meinung nach ou des petites structures (.) c'est beaucoup plus facile pour eux)	
01:11:32.2	01:14:07.8	(Lors des dernières minutes de l'entretien, So demande au CHE s'il veut les copies de production de A)	

H Journal de bord

H.1 Gesa

1. Expériences

1. Quelles ont été mes expériences positives durant mon apprentissage des langues étrangères concernant l'enseignement du texte littéraire ? (École, gymnase, université)
   En deuxième année du gymnase, c'est la lecture de textes littéraire qui m'ont permis de me remotiver pour l'anglais. La première année, mes notes ne dépassaient pas la moyenne. Puis, en deuxième année, on lisait le recueil de nouvelles The Balllade of the Sad Café de Carson McCullers qui me plaisait beaucoup. Cette écrivaine américaine met au centre des personnages excentriques, souvent des jeunes filles ou femmes, qui m'étaient sympathiques ou avec lesquelles je pouvais même m'identifier. L'enseignante appliquait l'approche communicative, permettait des remarques critiques et nous demandait notre avis. Je me sentais donc pris au sérieux comme individu. Le fait qu'il y avait aussi de l'interaction entre élèves (discussion en groupes), me permettais de m'exprimer d'abord dans un cadre plus protégé et de m'y exercer. En plus, son feedback était constructif, je me sentais soutenue. Peu à peu je reprenais courage et après quelques mois j'osais m'exprimer en classe aussi. Mes résultats s'amélioraient avec comme de sorte qu'à la fin du gymnase ma moyenne avait augmenté d'une note par rapport au début. Mais surtout, je commençais à me passionner pour la littérature anglo-saxonne. Encore aujourd'hui j'apprécie la lecture d'auteurs américains et anglais en lange originale.

2. Quelles ont été mes expériences négatives durant mon apprentissage des langues étrangères concernant l'enseignement du texte littéraire ? (École, gymnase, université)
   Mes pires moments de lecture en langue étrangère, j'ai connu en cours de français au gymnase. Il fallait lire à haute voix, un-e après l'autre. Je me rappelle le titre des deux premiers livres lus en français, Un sac de billes et La peste, mais pas vraiment le contenu. Je me souviens non plus des exercices qui accompagnaient la lecture, mais des discussions en

classe selon le modèle question du prof. – réponse d'un-e élève. Quand la première réponse était fausse, la prof. le disait et demandait un-e autre élève. Normalement c'était la meilleure élève de la classe, Christine, qui savait finalement la réponse attendue, parce que elle avait la chance de pouvoir faire un séjour linguistique en France durant les vacances d'été après la première année. Moi, je faisais partie des élèves qui ne répondait pas aux exigences de la prof et elle me le faisait ressentir. En quatrième année il fallait lire un livre seul à la maison et écrire une dissertation sur le contenu (résumé, analyse et interprétation). Pour moi c'était l'horreur. Je ne maitrisais ni le vocabulaire, ni les structures linguistiques afin de comprendre le roman et de réaliser la tâche de production. Évidemment la prof ne mettait pas de préfabriqués/de chunks à disposition. Je ne me sentais pas à la hauteur de cette tâche. J'avais fait de mon mieux, mais le résultat était peu réjouissant et ne dépassait pas la moyenne.

2. Attentes

3. Quelles sont mes attentes de cet atelier réflexif et de l'accompagnement ?
J'aimerais connaitre des méthodes pour travailler des textes littéraires en classe d'une manière motivante et efficace pour les élèves. Selon mon idéal, c'est moi, l'enseignante, qui leur fourni les outils/les supports qui leur permettront d'accéder au texte et d'en faire quelque chose qui laissera une trace dans leur mémoire au niveau linguistique et culturel tout en procurant du plaisir. Ces outils/supports, s'ils en existent, j'aimerais les connaitre, les tester en classe et discuter le résultat au sein de notre groupe/atelier de réflexion.

3. Réflexions

4. Qu'est-ce qui a particulièrement attiré mon attention lors de l'atelier ou de l'accompagnement individuel ? (Activité, commentaire, aspect didactique, méthodologique…)
Séance 1 (2 février) : *Qu'il y a une version faible et une version forte de l'approche actionnelle. La version faible semble être plus facilement applicable dans un cours (de stage) plutôt traditionnel.*
Séance 2 (22 mars) : *1) Ne jamais faire souligner pour souligner, communiquer l'objectif, 2) créer un lien entre la tâche effectué comme devoir (pré-tâche) et la tâche de production en classe, 3) mettre les élèves en situation concrète pour la production (p. ex. consigne : « Ihr seid jetzt Schriftsteller: … »), 4) donner les tâches faciles comme devoir à domicile, traiter les tâches plus difficiles en classe, 5) donner des points bonus aux élèves du groupe qui parle que l'allemand pendant tout en cours, 6) le*

livre choisi par Harald. Séance 3 (5 avril) : *1) formulation de l'objectif général : d'abord préciser la situation de communication qui détermine les éléments nécessaires (genre textuel -> structures, voc.) ; 2) présenter oralement : faire attention dans la préparation à ce que les élèves parlent librement et ne lisent pas des répliques préparées par écrit ; 3) rappel I : dans la formulation des objectifs spécifiques : se baser sur la taxonomie de Bloom, révisée par Anderson ; respecter la progression ! ; 4) rappel II : tâche d'écoute : faire travailler avec une sorte de check-list au lieu de faire écrire/noter des éléments entendus, pour éviter une surcharge de mémoire*
~~Séance 4 (26 avril):~~
Séance 5 (3 mai) : *1) to think, pair & work; 2) GAIN DE TEMPS : repartir un texte en paragraphes et faire travailler en groupes / travail en groupes : pas tous les groupes présentent, ce qui le font sont choisi à la fin du travail effectué en groupe / faire un challenge : le groupe qui termine en premier reçoit un récompense ; 3) cartes bonus : les retirer si des élèves communiquent en français ; 4) Mise en commun : Les élèves se donnent la parole en laçant une balle (prof. en retrait)*
Séance 6 (10 mai) : *1) authenticité de la tâche (recyclage du produit) : une lettre ne se lit pas à haute voix -> plutôt afficher les lettres et les faire lire ; 2) temps de lecture nécessaire en LE : 5–6 min. / page ; 3) assurer la compréhension globale ! -> W-Fragen ou faire dessiner : 4) motiver les élèves à écrire beaucoup, c'est bien, mais signifie plus de travail de correction -> mettre une fourchette de mots attendus ; 5) Tâches pendant la lecture : faire attention que je demande d'abord à faire les activités qui nécessitent le livre et ensuite celles sur la feuille de travail.*
Séance 7 (17 mai) : *1) Produktverwertung : créer une nouvelle situation de communication authentique ; 2) prochaine étape dans le développement de l'approche actionnelle dans mon enseignement : sortir de la salle de cours ; 3) évaluation : utiliser des verbes décrivant une activité observable ; 4) encourager la correction : donner des points supplémentaires à ce qui ont corrigé / réécris leur texte ; 5) problèmes de compréhension : répondre par des questions -> l'élève est en charge du raisonnement et cognitivement actif (prof. = facilitateur) -> l'élève apprend à apprendre, gagne en autonomie*

5. Que vais-je tenter de mettre en place lors de mon prochain enseignement du texte littéraire ?
   Séance 2 (22 mars) : *Un des éléments cités ci-dessus. Lequel, cela dépendra du contenu du cours que je n'ai pas encore planifié, parce qu'il aura lieu après les vacances (nouvelle séquence d'enseignement avec support et objectifs à déterminer selon les exigences de la HEP)*

Séance 3 (5 avril) : *Forme de travail pour des dialogues présentés oralement, de façon spontanée (« parler librement ») : attribuer à chaque élève un rôle, faire jouer/parler les élèves en pairs formés par hasard*
~~Séance 4 (26 avril):~~
Séance 5 (3 mai) : *Travail en groupe : Tous les groupes font l'activité, mais 1–2 groupes présentent le résultat + se donner la parole en lançant une balle.*
Séance 6 (10 mai) : *Assurer la compréhension globale en faisant dessiner les moments les plus importants du chapitre (repartir le chapitre en passages et les faire travailler par groupes)*
Séance 7 (17 mai) : *répondre par des questions aux élèves qui ne comprennent pas + donner des points supplémentaires aux élèves qui ont corrigé leur texte.*

6. Quelle(s) question(s) n'a/ont pas eu de réponse ? Séance 1 (2 février) : *Aucune pour l'instant.*
Séance 2 (22 mars) : *Si j'aimerais donner des points bonus aux élèves qui parlent que l'allemand, comment peux-je le vérifier ?*
Séance 3 (5 avril) : *Celle de la dernière séance (22 mars).*
~~Séance 4 (26 avril):~~
Séance 5 (3 mai) : -
Séance 6 (10 mai) : -
Séance 7 (17 mai) : -

7. Par rapport au dernier atelier, qu'est-ce que j'ai amélioré ? Séance 2 (22 mars) : *Plus de place pour la discussion/ l'échange.*
Séance 3 (5 avril) : *Je n'ai pas remarqué de changements par rapport à la dernière séance, ce qui me convient.*
~~Séance 4 (26 avril):~~
Séance 5 (3 mai) : *Des tâches plus créatives -> des élèves plus impliqués et souriants* Séance 6 (10 mai) : *Mon enseignement est devenu plus cohérent grâce à la formulation d'un objectif plus clair est détaillé (situation de communication) dont j'essaie de déduire systématiquement les tâches et activités.*
Séance 7 (17 mai) : *Mon enseignement est devenu plus efficace dû à un enchaînement d'activités -> les élèves sont plus actifs et motivés.*

4. Remarques, commentaires

8. Quel est mon avis, ressenti sur l'atelier ou l'accompagnement individuel ?
Séance 1 (2 février) : *Curiosité à la suite : le premier exemple concret et la discussion.*

Séance 2 (22 mars) : *Très intéressant, beaucoup d'input utile, envie d'appliquer/tester en classe.*
Séance 3 (5 avril) : *Séance riche et motivante pour mon travail.*
~~Séance 4 (26 avril):~~
Séance 5 (3 mai) : *L'atelier m'a donné envie de travailler sur la mise en commun afin de la rendre plus efficace.*
Séance 6 (10 mai) : *Je me réjouis d'appliquer / de tester les divers méthodes / astuces rencontrés aujourd'hui.*
Séance 7 (17 mai) : *Envie de rendre plus autonome les élèves en les impliquant au maximum. + sentiment de tristesse de ne pas pouvoir enseigner au sein d'un gymnase l'année scolaire prochaine et ainsi continuer le travail commencé.*

H.2 Nina

1. Expériences

1. *Quelles ont été mes expériences positives durant mon apprentissage des langues étrangères concernant l'enseignement du texte littéraire ? (École, gymnase, université)*

   À l'école secondaire, j'ai adoré lire « le journal d'Anne Franck », ça m'a vraiment passionné et j'ai vraiment ressenti beaucoup d'émotions en le lisant. Je pense que c'est ce livre qui m'a fait autant aimé la langue allemande. Quand je repense à cette lecture, je me dis que c'est super important que les élèves puissent s'identifier aux personnages (par leur âge, leur action ou leur vie). Mais c'est surtout important qu'on leur donne la possibilité de le faire et ne pas vouloir faire uniquement de l'analyse « pure et dure » de texte.

2. *Quelles ont été mes expériences négatives durant mon apprentissage des langues étrangères concernant l'enseignement du texte littéraire ? (École, gymnase, université)*

   En général, à l'uni, je n'ai pas beaucoup aimé les cours de littérature… Que ce soit sur Maria Stuart de Schiller ou der Gehülfe de Robert Walser, c'était plat, monotone, classique! C'était très décevant! Même quand on voulait nous faire participer et donc que l'on soit dans l'action, je sais pas… ça ne marchait pas en tout cas! ;)

2. Attentes

3. *Quelles sont mes attentes de cet atelier réflexif et de l'accompagnement ?*

   D'apprendre un enseignement qui se distancie de l'enseignement traditionnel du texte littéraire! Et c'est déjà le cas, j'apprend personnellement, beaucoup! Cet atelier me donne aussi la possiblité et une raison en plus, d'oser tester des choses dans mon enseignement de la littérature!

3. Réflexions

4. *Qu'est-ce qui a particulièrement attiré mon attention lors de l'atelier ou de l'accompagnement individuel ? (Activité, commentaire, aspect didactique, méthodologique…)*

   Séance 1 (2 février) : la pédagogie de projet / Important de donner une marge de manœuvre aux élèves = ex. faire qqch seul ou en groupe, les laisser faire des choix/ le fait qu'il y ait une approche faible et approche forte dans la perspective actionnelle. Ce dernier point est très intéressant car il permet à des enseignants qui ont des craintes par rapport à cette perspective, de commencer en douceur.

   Séance 2 (22 mars) : Les codes couleurs peuvent être utils pour aider les élèves à repérer des éléments dans le texte. Et il est important de toujours en faire quelque chose = si on donne une mini-tâche aux élèves, important d'en faire quelque chose sinon les élèves se démotivent et ne comprennent pas pourquoi on leur demande de faire telle ou telle chose. Ensuite, j'ai trouvé très utile l'idée d'une « amorce » à faire avant une introduction, accrocher les élèves avec un objet ou une image, ça permet de lancer le cours! C'est une super idée! Enfin, l'idée de mettre le focus sur un ou deux éléments lors des corrections d'un texte au lieu de vouloir tout corriger. Intéressant mais je me demande si c'est pas frustrant pour les élèves qu'on ne corrige pas tout ?

   Séance 3 (5 avril) : Le fait qu'il faille toujours introduire un genre. Je pense qu'on y pense pas assez souvent, étant parfois touché par « l'amnésie du spécialiste », mais il est important de toujours réactiver les caractéristiques de genres textuels avec les élèves.
   + important de toujours proposer des Chunks aux élèves pour les soutenir dans leur apprentissage.
   + pour passer d'un objectif spécifique à un critère d'évaluation : passer du verbe (habileté) à un nom et y ajouter un complèment.

Séance 4 (3 mai) : De ne pas toujours tout de suite mettre les élèves en travail par 2 mais d'abord, leur laisser un temps seul pour réfléchir à la question. Puis, les mettre par 2 et ensuite, faire une mise en commun avec toute la classe. / Intéressant le fait qu'il faille toujours tester une activité 3 fois avant de pouvoir dire si elle a marché ou pas, encourageant! / La Klassensprache est TRÈS importante = essayer de pousser les élèves à parler au maximum en allemand en parlant nous même toujours ou au maximum en allemand. /

Séance 6 (10 mai) : une tâche de lecture doit toujours soutenir l'élève dans sa lecture et elle ne doit pas être trop difficile/ Proposition d'une tâche de lecture créative : faire des dessins/croquis des scènes principales du chapitre/ Définir le nombre de mots d'une production écrite en faisant attention au genre textuel et à la situation de communication donné/ Ne pas faire lire les élèves à haute voix.

Séance 7 (17 mai) :

Méthode traditionnelle	**Perspective actionnelle**
But : faire de l'élève un spécialiste en analyse de texte.	But : impliquer les élèves et donner du sens aux tâches!
axée vers la dimension esthétique et cognitive	Axée sur les 3 dimensions mais plus sur les dimensions personnelles et motivationnelle
Communication fabriquée et scolaire	authenticité, vraie communication
Centré sur l'enseignant source de savoir	centrée sur l'apprentissages des élèves, on donne un statut (parfois social) à l'élève.
élèves passif et récepteurs du savoir	élèves actifs et impliqués
Juste ou faux.	Tâches qui permettent une souplesse, pas de résultat défini attendu.
Forme : frontale	Forme : variée (groupe, en coopération, individuel…)

Oui la méthode traditionnelle n'est pas inefficace, dans le sens où, certains élèves sont habitués à la forme frontale et ils sont aussi peut-être rassurés d'avoir l'enseignant comme référence du savoir. Mais à force, en répétant les enseignants qui s'inscrivent dans une perspective actionnelle, les élèves vont perdre de la motivation et se lasser. S'il n'y a pas de sens, il n y'a pas de motivation!
Dans la perspective actionnelle, on ne s'exprime plus uniquement pour communiquer (méthode communicative) mais pour AGIR! Le produit et l'action se sont ajoutés!

5. *Que vais-je tenter de mettre en place lors de mon prochain enseignement du texte littéraire ?*

Séance 2 (22 mars) : je vais essayer de m'habituer à ne plus faire lire les consignes à haute voix par les élèves = surcharge cognitive! Essayer de plus leur donner des supports langagiers, j'avoue que je n'y pense pas assez souvent…

Séance 3 (5 avril) : Je vais essayer de toujours inscrire l'objectif communicatif dans une situation concrète de communication et donc de poser un contexte! J'ai compris que c'est ce qui va permettre de créer/donner du sens pour les élèves. Par exemple : vous allez devoir écrire un dialogue dans le cadre d'une émission radio.
+ essayer de toujours donner aux élèves une intention de lecture. C'est difficile car cela implique qu'il faille déjà avoir la tâche finale en tête pour pouvoir donner une intention de lecture en lien avec cette tâche finale. Je vais essayer!

Séance 4 (3 mai) : Je vais essayer de mieux faire le lien entre mes différentes activités et surtout de l'expliciter aux élèves. / Essayer de toujours lier mon objectif communicatif à une situation de communication, ça semble logique mais c'est très difficile d'avoir ce réflexe. / Bosser sur mes consignes et faire en sorte qu'elles soient les plus claires possibles (c'est très important dans la perspective actionnelle car si la consigne n'est pas comprise ou mal formulée, c'est tout notre projet qui tombe à l'eau !) / Essayer de faire le lien avec l'affectif des élèves et leurs vies = pour donner un sens et les intéresser.

Séance 6 (10 mai) : Je vais essayer de mettre mes consignes par écrit pour laisser du temps aux élèves de les assimiler et pour ne pas oublier un élément de consigne important. Et je vais essayer de ne plus faire lire les élèves à haute voix.

Séance 7 (17 mai) : Je vais essayer de consolider et répéter toutes les choses que j'ai dit que j'allais mettre en place et essayer d'axer mon enseignement du texte littéraire le plus possible vers une perspective actionnelle.

6. *Quelle(s) question(s) n'a/ont pas eu de réponse ?*

Séance 1 (2 février) : aucune !
Séance 2 (22 mars) : aucune !
Séance 3 (5 avril) : aucune !
Séance 5 (3 mai) : aucune !
Séance 7 (17 mai) : aucu ne!

7. *Par rapport au dernier atelier, qu'est-ce que j'ai amélioré ?*

H.3 Paola

1. Expériences

1. Quelles ont été mes expériences positives durant mon apprentissage des langues étrangères concernant l'enseignement du texte littéraire ? (École, gymnase, université)

   Au gymnase, la manière d'enseigner le texte littéraire par des questions à préparer à la maison et de les corriger en classe avait un côté rassurant (on savait ce qu'on allait faire en cours. Si les devoirs avaient été faits, pas de stress, dans le cas contraire…).

   A l'université, visite de la maison des « Buddenbrooks » à Lübeck en accompagnement à un séminaire sur le roman de T. Mann; visite de la capitale autrichienne en accompagnement à un séminaire sur « Die Wiener Moderne ».

2. Quelles ont été mes expériences négatives durant mon apprentissage des langues étrangères concernant l'enseignement du texte littéraire ? (École, gymnase, université)

   A l'école, ai-je lu des romans ?
   Au gymnase, cette manière répétitive d'enseigner le texte littéraire par des questions à préparer à la maison et de les corriger en classe fut la seule et unique méthode d'enseignement des romans…

   A l'université, le rythme soutenu des lectures…

2. Attentes

3. Quelles sont mes attentes de cet atelier réflexif et de l'accompagnement ?

   – *prise de connaissances de nouvelles manières/méthodes d'enseignement (plus ludiques˙ récréatives, créatives, actives) du texte littéraire en classe*
   – *mise en pratique de l'approche actionnelle*
   – *partage d'idées / de conseils / d'expériences*

3. Réflexions

4. Qu'est-ce qui a particulièrement attiré mon attention lors de l'atelier ou de l'accompagnement individuel ? (Activité, commentaire, aspect didactique, méthodologique…)

Séance 1 (2 février) : *Après lecture des textes, la réalisation de la version faible de la perspective actionnelle me paraît tout à fait faisable en classe. Mais la version forte tournée vers l'extérieur me semble plus exigeante (de la part des élèves et de l'enseignant) voir même plus demandeuse de temps. À essayer.*

Séance 2 (22 mars) : *Constat : Les élèves doivent être guidés dans toute rédaction, même créative (nombre de mots, temps utilisés, Redemittel,…). Cependant, certaines formes de guidage (comme des formulations de début et de fin fixes) peuvent entraver leur imagination et finalement être pour certains élèves une entrave, voir créer un blocage. À modérer.*

Séance 3 (5 avril) : Constat : – Il me manque une étape entre le travail sur le vocabulaire et la production.

- Ne pas mélanger une activité de réception (Rollenspiele) avec une activité de production (Notizen machen). Ce qui est encore faisable est de cocher un questionnaire (critères).
- Travail (de préférence authentique) sur le genre (journalistique, dialogique, littéraire, etc.) avant chaque production dans le genre respectif.
- *Focus on meaning/content* pendant les présentations. Puis *focus on form* après (thématisation des éléments langagiers).

Séance 4 (26 avril) : annulé

Séance 5 (3 mai) : absente

Séance 6 (10 mai) : Constat : – toujours prendre en compte l'utilisation communicative du produit final dans son genre textuel (par ex. une lettre n'est pas lue à haute voix, pareil pour une bande dessinée…),

- certaines œuvres littéraires sont trop difficiles (critères langagiers ou thématiques) pour les E.,
- faire un mélange des dimensions émotionnelles/personnelles et cognitives de l'E (ce qu'il a compris du texte et le lier à son vécu quotidien),
- méthode « to think per share » à routiniser.
- ATTENTION les documents authentiques traduits Fr —> All ne sont plus authentiques…

Séance 7 (17 mai) : bilan, la PA demande de la planification à l'avance et une vision d'ensemble lointaine, a un fort facteur motivationnel pour les élèves (et l'enseignant)

5. Que vais-je tenter de mettre en place lors de mon prochain enseignement du texte littéraire ?

   Séance 2 (22 mars) : *une activité de la version faible(?)/forte(?) (p.ex. rédaction d'un article sportif pour le journal de l'école fictive du roman) —> Kreatives Schreiben (Fortsetzung der Geschichte)*

   Séance 3 (5 avril) : travail sur le genre choisi à l'aide de documents authentiques (ATTENTION les traductions Fr —> All ne sont plus authentiques…)

   Séance 4 (26 avril) : annulé

   Séance 5 (3 mai) : absente

   Séance 6 (10 mai) : une dimension émotionnelle et cognitive en lien avec le texte, moins de questions-réponses —> pédagogie centrée sur l'E

   Séance 7 (17 mai : voir ci-dessous

6. Quelle(s) question(s) n'a/ont pas eu de réponse ? Séance 1 (2 février) : -

   Séance 2 (22 mars) : -

   Séance 3 (5 avril) : -

   Séance 4 (26 avril) : -

   Séance 5 (3 mai) : -

   Séance 6 (10 mai) : la question des bonus Séance 7 (17 mai) : -

7. Par rapport au dernier atelier, qu'est-ce que j'ai amélioré ?

   Séance 2 (22 mars) : *la mise en action / mouvement des élèves (travail en groupe, mise en commun et présentation devant la classe)*

   Séance 3 (5 avril) : la progression en vue du résultat final de la tâche Séance 4 (26 avril) : -

   Séance 5 (3 mai) : -

   Séance 6 (10 mai) : l'introduction (caractéristiques) par le genre textuel

   Séance 7 (17 mai) : voir ci-dessous

   Entretien (22 mai) : les 3 phases sur une séquence de plusieurs périodes

4. Remarques, commentaires

8. Quel est mon avis, ressenti sur l'atelier ou l'accompagnement individuel ?

   Séance 1 (2 février) : *bon soutien, aide et conseils*

   Séance 2 (22 mars) : *liberté d'expression et conseils/recommandations*

   Séance 3 (5 avril) : bon conseils, écoute, pas de jugements Séance 4 (26 avril) : -

   Séance 5 (3 mai) : -

   Séance 6 (10 mai) : bon conseils/exemples d'activités, pas de jugements

   Séance 7 (17 mai) : voir ci-dessous

   Entretien(22 mai : bon conseils, feedbacks constructifs et motivants/ rassurants

   Luc questions :

   Rollenspiel : que faire dans la post-tâche ?
   Pareil expérience Comics : lisent et check-list (retour sur les critères) et ? voter, se mettre dans la peau d'experts, changer de rôles (acheteur, le prof, jury, etc.) —> dépend de la situation de communication; discuter des critères (= situation authentique) et élèves (ou plutôt apprentissage) au centre, acteurs!!!, exposition dans l'établissement, interview avec l'auteur, concours littéraire (= version forte)
   Comment plus impliquer les élèves ? par la perspective actionnelle

   PA :
   implication des élèves facteur motivationel
   + on vise la compréhension globale, sélective et détaillée et non détaillée on est dans les trois (cercle)

   Dans la traditionnelle : répétitif, plus de motivation, ne répondent plus, tombe dans le frontal (uniquement transmission de savoir, élèves receveurs, répondent qu'à nos questions perso)
   On peut faire de l'analyse de texte en groupes (élèves plus impliqués)

   Conclusion : on peut varier! selon le schéma trio (esthétique/cognitive très travaillée dans traditionnel)
   Évaluation sommative pas tout le temps! faire des micro-tâches pour atteindre une grande tâche

autoévaluation, évaluation
Évaluation sommative : en reproduisant une micro-tâche ou accumuler les micro-tâches pour la grande tâche.

Schweitzer : Corinne : Plakat vorstellen (évaluation du produit et de la présentation NON! car ne peut pas évaluer les 2 objectifs)

Objectifs : (VERBES observables)
« associer, comparer, souligner » pas « comprendre » Critères observables: (NOM)
« association » « qualité argumentative » (+ COMPLEMENT DU NOM) ==> ALIGNEMENT CURRICULAIRE
pas obligé de tout évaluer!

Méthode communicative : situation de communicative, s'exprimer pour communiquer

PA : des tâches, on s'exprime pour AGIR, un produit s'est ajouté, ça va avec le répertoire plurilingue

Idée : Vanessa a disparu, vous appelez la police et la décrivez.

1M = 3C (1E commerce)

– Timing
– aménagement
– à quel point se distancer du livre (selon objectif du gymnase)
– organisation des groupes
– expliciter les consignes : paradigme de la contradiction entre liberté/créativité et les critères (à négocier avec les élèves)
– éléments de formes à intégrer
– 25/30 la correction est un critère pour avoir des points, note entre parenthèse <u>ou</u> donner la correction à faire en devoirs <u>ou</u> rassembler les erreurs de tous et corriger ensemble
– attention je veux une production orale OU écrite => thématiser le changement de production
– voc non connu : répondre par une autre question « quel est le contexte dans lequel le mot apparaît ? » Vygotski « haha » déclic, l'élève prend le raisonnement
– prof facilitateur : les aiguiller

+ :

répondre de manière individualisée on est plus dans la classe
routines s'installent élèves actifs et autonomes

Points d’efforts = négatifs OUI à améliorer, défi *Ein Schüler ist eine Baustelle.*

3 phases d’enseignement : Einstieg, Hauptaktivität und Bilanz
3 phases de la PA : intention de lecture, tâche de lecture, et comics ou intention de lecture, tâche = comics, post-tâche = feedback

l’enseignement suit ce qui se passe. Pezztalozi PA est vieille.

Notes à moi-même :

Réalisation d’une analyse (personnelle) de ses émotions
Wenn es regnet, fühle ich mich traurig. Deshalb…

Lucs Doktorarbeit: wann fertig? andere Klassen nächstes Jahr?

I Fiches pédagogiques

I.1 Gesa, leçon 1, activité 1, fiche de travail

DIE WETTE

BÄRLACHS THESE <--------------------------------> GASTMANNS THESE

Es gibt das perfekte Verbrechen, das man nicht aufklären kann.	Man muss das Verbrechen von Gastmann lösen, d.h. beweisen können, dass Gastmann der Täter war.
Man kann jedes Verbrechen lösen/aufklären.	Die Beziehungen zwischen Menschen sind komplex. Darum gibt es Verbrechen, die man nicht erkennen kann.
BÄRLACH HAT DIE WETTE VERLOREN.	
GASTMANN HAT GESIEGT:	Der Zufall spielt immer mit und Menschen sind nicht perfekt. Zufall: Man kann die Welt und das Leben nicht berechnen. Niemand kann beweisen, dass Gastmann den Kaufmann getötet/ermordet hat.
BEGRÜNDUNG:	
BIS JETZT GALT:	
BEWEIS:	
Aber jetzt geschieht ein Zufall	SCHMIED wird ermordet. Darum treffen sich Bärlach und Gastmann noch einmal. Das ist Bärlachs letzte Chance, die Wette doch noch zu gewinnen.
Niemand konnte beweisen, dass Gastmann den deutschen Kaufmann ermordet hatte.	

I.2 Nina, leçon 1, activité 1, fiche de travail

Hinweise zur Evaluation vom Mittwoch, den 29.03.2017
Rollenspiel zum Thema "Emil und die Detektive"

Ziel: *Sich in einer Figur eines Buchs hineinversetzen können.*
(= se mettre à la place de)
Form: Partnerarbeit und eine Dreiergruppe
Sprechzeit: Circa 1 Minute 30 pro Person
(Partnerarbeit = 3 Minuten /Dreiergruppe = 4 Minuten 30)

Aufgabe:

1 Ein Kapitel aus dem Buch *"Emil und die Detektive"* auswählen (Kapitel 1–7)

c:> Der Kontext/Ort des ausgewählten Kapitels wird als Kontext für das Rollenspiel verwendet. Wenn es verschiedene Orte in einem Kapitel gibt, dann nur einen Ort auswählen.

c:> *Zum Beispiel*: im Zug, in der Bahn, hinter dem Kiosk, bei Emil's Oma, bei Emil's Mutter, am Bahnhofsplatz usw.

2 Eine Figur aus dem Buch auswählen

c:> Die Figuren müssen nicht unbedingt zum ausgewählten Kapitel gehören.

c:> Förderung der Kreativität! **ABER ACHTUNG Kohärenz**: warum wäre der Dieb bei der Oma? Das müssten Sie erklären können!

3 Den roten Faden des Rollenspiels mit Stichwörtern planen

c:> **ACHTUNG**: kein auswendig gelernter Text!

Kriterien für die Evaluation:

- Zeitmanagement
- frei sprechen können => kein auswendig gelernter Text
- Kohärenz => Kontext und Figurenauswahl sind kohärent
- Kreativität und Originalität des Inhalts
- Korrektheit von Intonation und Aussprache

I.3 Paola, leçon 1, activité 1, fiche de travail

LEKTÜRE *Tor ohne Grenzen* von S. Werner

Kapitel III "Fußball"

Lernziel: Je suis capable de rédiger un article (sportif) pour un journal d'école.

1. **Lesen Sie das dritte Kapitel.**
2. **Beantworten Sie folgende Fragen mit ganzen Sätzen:**

a. **Wer ist Jochen?**

....
....

b. **Was fragt Jochen Pedro?**

....
....

3. **Unterstreichen Sie in Ihrem Buch Wörter und Ausdrücke, die zum Thema "Fußball" passen. Ergänzen Sie die Tabelle:**

"Fußball"	
Wörter (mit Artikel)	Ausdrücke
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

4. **Schauen Sie sich die Bilder auf Seite 34–35 an. Ergänzen Sie die Tabelle mit den vorgegebenen Ausdrücken.**

5. Das nächste Kapitel heisst "Das Spiel".

*"Samstag Nachmittag spielt die Mannschaft Gelsenkirchen gegen Wann-Eickel. […] Viele Leute kommen das Spiel sehen. Das Stadion ist voll. Die meisten Schüler sind da, auch Lehrer und Eltern sind gekommen, und viele, die nichts mit der Schule zu tun haben. […]
Das Spiel beginnt."* (S.37–38)

Wie geht die Geschichte Ihrer Meinung nach weiter?

Schreiben Sie einen Artikel für die Schülerzeitung (Sie sind ein Sportreporter!) Beantworten Sie die 5 Hauptfragen: was? wo? wann? wer? und wie?Erzählen Sie im Perfekt und im Präteritum (sein: *war*,… / haben: *hatte*, …)

Gelsenkirchen Schülerzeitung ....
(Datum)
.... (Namen der Verfasser)

(Überschrift)

Gelsenkirchen. ....

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

2

I.4 Sonia, leçon 1, activités 1 et 3, fiche de travail

Szene 1 (Seite 59–60) Eine Teilfiktion: Ron besucht am Sonntag, dem 11. März seinen Großvater. (2–3 Personen)

Spielen Sie zusammen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin die Szene vom Sonntagnachmittag. Beginnen Sie mit dem Moment, als Ron durch die Reichengasse geht und enden Sie an der Stelle, als Ron seinen Großvater sieht. Bitte sprechen Sie laut die Gedanken von Ron aus.

Szene 2 (Seite 60–61) Eine Fiktion: Fredi und BBB diskutieren darüber, was sie über Politik denken. (zwei Personen)

Spielen Sie zusammen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin eine fiktive Szene, in der Fredi und Big Bad Boy über politische Themen (z.B. die Abstimmungen zur Buchpreisbindung und zu zusätzlichen Ferien) und Politik im Allgemeinen sprechen.

Szene 3 (Seite 61–62) Eine Fiktion: Ron besucht seinen Großvater und er trägt Uniform. (zwei Personen)

Spielen Sie zusammen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin eine fiktive Szene, in der Ron seinen Großvater besucht. Ausnahmsweise trägt Ron seine Polizeiuniform. Spielen Sie die Szene vom Moment, in dem Ron an der Tür klingelt bis zu seiner Verabschiedung vom Großvater. Erfinden Sie einen möglichen Dialog.

Szene 4 (Seite 62–64) Eine Teilfiktion: Sonntag, der 11. März: Fredi und BBB sitzen in einem weißen Citroën. Sie möchten das Auto stehlen. (zwei Personen)

Spielen Sie zusammen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin eine Szene mit teilweise fiktiven Dialogen. Beginnen Sie in dem Moment, als Fredi und Big Bad Boy auf den Parkplatz gehen und enden Sie mit dem Aussteigen der beiden aus dem weißen Citroën. Integrieren Sie die Aussage von Fredi" „Ja voilà, wir sind hier auch nicht in einem Film" in Ihren Dialog.

Szene 5 (Seite 65–66) Eine Teilfiktion: Montag, der 12. März: Fredi geht ins Büro der Garage Moderne (drei Personen)

Spielen Sie zusammen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin eine teilweise fiktive Szene. Beginnen Sie in dem Moment, als Fredi in das Büro der Garage Moderne geht und enden Sie in dem Moment, als Fredi und der Garagenbesitzer von einer Probefahrt zurückkommen. Erfinden Sie die Dialoge der Personen.

Szene 6 (Seite 66–67) Eine Teilfiktion: Inga Vonlanthen arbeitet und führt ein Selbstgespräch (1–2 Personen)

Spielen Sie die Situation, als Inga zu Hause an ihrem Pult sitzt. Erfinden Sie ein Selbstgespräch.

Szene 7 (Seite 67–68) Eine Teilfiktion: Fredi sitzt vor dem Fernseher und erzählt in einem Selbstgespräch, was an dem Tag passiert ist. (1–2 Personen)

Spielen Sie die Situation und sprechen Sie stellen Sie das Selbstgespräch von Fredi vor. Was hat er an diesem Tag alles erlebt.

GASTSPIEL
Fragen zur Lektüre S. 59–68

1. Warum besucht Ronny Rappo seinen Großvater immer in zivil?

___

___

2. Warum konnten Fredi und BBB am Sonntag kein Auto stehlen?

___

___

3. Wie ist Fredis Einstellung zur Politik?

___

___

4. Wer findet Arnold Rappo tot in seiner Wohnung? Was denkt die Person, als sie die Leiche findet?

___

___

5. Wo und auf welche Art und Weise (wie) wollen Fredi und BBB am Sonntag ein Fahrzeug finden?

___

___

6. Was meint Fredi wenn er sagt: „Ja voilà, wir sind hier auch nicht in einem Film, das hier ist das harte Leben.“

___

___

7. Welche zwei Personen treffen Fredi und BBB, als sie in die „Garage Moderne“ am Montag kommen und wie schaffen es Fredi und BBB, einen Autoschlüssel zu bekommen?

___

___

8. Was macht Inga Vonlanthen am Sonntag, dem 11. März? Wo ist sie? Was findet sie auf ihrem Parkettfussboden?